CTL

Contextual Teaching & Learning

Dr. H. Mashudi, M.Pd
Fatimah Azzahro, M.Pd

LP3DI PRESS

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI

Kyai Haji Achmad Siddiq

JEMBER – INDONESIA

CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING

Oleh:
Dr. H. Mashudi, M.Pd
Fatimah Azzahro, M.Pd

LP3DI PRESS

Contextual Teaching and Learning

Penulis
Dr. H. Mashudi, M.Pd
Fatimah Azzahro, M.Pd

Editor :
Dr. Hj. Mukni'ah, M.Pd

Hak Cipta © 2020, pada penulis

Hak publikasi pada Penerbit LP3DI Press

Dilarang memperbanyak, memperbanyak sebagian atau seluruh isi dari buku ini dalam bentuk apapun, tanpa izin tertulis dari penerbit.

Cetakan ke-01
Tahun 2020

LP3DI Press
Jl. Pesantren Kiai Syarifuddin Wonorejo Kedungjajang Lumajang 67358
Telp. 0822-2892-2384
Email: lp3dipress@gmail.com

ISBN: 978-623-91150-6-7

Kata Pengantar

Puji syukur alhamdulillah kami ucapkan kehadirat Allah SWT atas taufik dan hidayah-Nya sehingga kami bisa menyelesaikan penulisan *Contextual Teaching and Learning*. Sholawat dan salam tak lupa kami curahkan kepada baginda Nabi Muhammad SAW yang selalu menginspirasi dan selalu kami harapkan syafaatnya.

Sebagaimana tujuan pendidikan nasional yaitu untuk mencerdaskan kehidupan bangsa dan mengembangkan manusia Indonesia seutuhnya, guru dituntut untuk tidak hanya memberikan pengajaran, tapi juga bimbingan dan pelatihan kepada peserta didiknya agar tercipta manusia terdidik yang profesional dan berakhlak mulia. Namun berkaca pada rendahnya hasil pendidikan. Ditambah lagi

dengan ketidakmampuan siswa dalam menghubungkan ilmu yang didapatnya di sekolah dengan apa yang dihadapinya di kehidupan sehari-hari, maka guru perlu memberikan inovasi dalam proses pembelajarannya.

Buku ini hadir sebagai sumbangsih untuk dunia Pendidikan di era milenial. Disrupsi ilmu pengetahuan membuat guru di era milenial harus siap dan mampu untuk beradaptasi, mengadopsi, dan berinovasi untuk mewujudkan pembelajaran yang berkualitas sebagai bentuk *transfer of knowledge, transfer of value*, dan *transfer of skill* kepada peserta didik masa sekarang.

Delapan bab dalam buku ini terangkum dengan mengkaji teori-teori para ahli dunia pendidikan tentang *Contextual Teaching and Learning*, karakterisitiknya, model-modelnya, dan bagaimana penerapannya dalam meningkatkan kualitas pembelajaran.

Melalui buku ini, diharapkan guru bisa memberi inovasi pada proses pembelajaran sehingga peserta didik tidak hanya bisa menguasai materi pembelajaran tetapi juga bisa mengamalkan apa yang ia kuasai di kehidupan sehari-hari. Sehingga akan tercipta generasi yang cerdas dan menjadi manusia Indonesia seutuhnya sesuai amanat tujuan pendidikan nasional.

Ucapan terimakasih secara kami sampaikan kepada keluarga, teman, dan semua pihak yang terlibat dalam penulisan buku ini. Terkhusus Rektor IAIN Jember, Prof. Dr. H. Babun Suharto, S.E., M.M. atas dukungan dan kerjasamanya yang sangat membantu dalam penerbitan buku ini.

Kami menyadari bahwa buku ini jauh dari kata sempurna, untuk itu kami mengharapkan kritik dan saran yang membangun demi kesempurnaan buku agar lebih mudah dipahami dan diimplementasikan oleh para praktisi pendidikan.

Jember, 16 Maret 2020

Penulis

DAFTAR ISI

Kata Pengantar
Daftar Isi ii
Daftar Tabel vi
Daftar Bagan vii

Bab 1
Konsep Dasar Contextual Teaching and Learning___1
A. Hakikat Belajar dan Pembelajaran___1
   1. Hakikat Belajar___1
   2. Hakikat Pembelajaran___7
   3. Hubungan Belajar dengan Pembelajaran___10
B. Pengertian Contextual Teaching and Learning (CTL)__12
C. Landasan Filosofis Contextual Teaching and Learning ___16
D. Teori Belajar Pendukung Contextual Teaching and Learning___22
   1. Teori Perkembangan Jean Piaget___22
   2. Teori *Free Discovery Learning* Bruner___23
   3. Teori *Meaningful Learning* Ausubel___24
   4. Teori Belajar Sosial Vygotsky___24
E. Perbedaan CTL dengan Pembelajaran Konvensional___27
F. Tahapan Penerapan Contextual Teaching and Learning ___29

Bab 2
Prinsip, Karakteristik, dan Komponen CTL___33
A. Prinsip Contextual Teaching and Learning___33
B. Karakteristik Contextual Teaching and Learning___37

C. Komponen Contextual Teaching and Learning___40

Bab 3
Merumuskan Tujuan Pembelajaran dalam CTL__61
A. Pentingnya Tujuan pembelajaran dalam CTL__62
B. Pengertian Tujuan Pembelajaran___63
C. Tujuan Pembelajaran Umum___65
D. Tujuan Pembelajaran Khusus___67
E. Taksonomi Bloom 1956 dan Revisi___72

Bab 4
Pemilihan Materi Pelajaran dalam CTL___83
A. Pengertian Materi Pelajaran___84
B. Jenis-jenis Materi Pelajaran___85
C. Prinsip-prinsip Pengembangan Materi Pelajaran___88
D. Struktur Materi Pelajaran ____89
E. Penentuan Cakupan dan Urutan Materi Pelajaran___92
   1. Penentuan Cakupan Materi___92
   2. Urutan Materi Pelajaran___93
F. Langkah-langkah Menentukan Materi Pelajaran___94
G. Materi Pelajaran Berbasis Kontekstual__97
H. Buku Teks Berbasis Kontekstual___102

Bab 5
Model-Model Pembelajaran dalam CTL___107
A. Pengertian Pendekatan, Model, Strategi, Metode, Teknik dan Taktik Pembelajaran___108
B. Model Pembelajaran Berbasis Masalah__114
C. Model Pembelajaran Kooperatif___120
   1. Kooperatif Tipe Jigsaw___124
   2. Kooperatif Tipe STAD___126
   3. Kooperatif Tipe GI *(Group Investigation)*___127
   4. Kooperatif Tipe *Think Pair Share*___128

5. Kooperatif Tipe NHT *(Numbered Head Tigether)* ___129
6. Kooperatif Tipe CIRC ___130
7. Kooperatif Tipe TGT ___131
8. Kooperatif Tipe *Snowball Throwing* ___133

D. Model Pembelajaran Berbasis Proyek ___135
E. Model Pembelajaran Pelayanan ___145
F. Model Pembelajaran Berbasis Kerja ___147
G. Model Pembelajaran Konsep ___153
H. Model Pembelajaran Nilai ___156

Bab 6
Sumber, Media, dan Alat Peraga dalam CTL___161

A. Hakikat Sumber Belajar __162
1. Pengertian Sumber Belajar __164
2. Macam-macam Sumber Belajar __164
3. Ciri-Ciri Sumber Belajar __168
4. Fungsi Sumber Belajar __169
5. Peranan Sumber Belajar dalam Pembelajaran __170
6. Kriteria Pemilihan Sumber Belajar __172
7. Pemanfaatan Sumber Belajar __173
8. Pengelolaan dan Pengembangan Sumber Belajar___175

B. Hakikat Media Pembelajaran ___177
1. Pengertian Media Pembelajaran__177
2. Fungsi dan Manfaat Media Pembelajaran __178
3. Prinsip-prinsip Media Pembelajaran __181
4. Macam-macam Media Pembelajaran __184
5. Pemilihan Media Pembelajaran __186
6. Pola Pemanfaatan Media Pembelajaran Kontekstual __188
7. Strategi Pemanfaatan Media Pembelajaran __191

C. Hakikat Alat Peraga___191
    1. Pengertian Alat Peraga__191
    2. Tujuan Penggunaan Alat Peraga ___193
    3. Fungsi dan Kegunaan Alat Peraga __194
    4. Prinsip-prinsip Penggunaan Alat Peraga __171
D. Hubungan Sumber, Media, dan Alat Pembelajaran __196

Bab 7
Peran Guru dan Siswa dalam CTL __199
A. Peran Guru dalam Pembelajaran Kontekstual (CTL)__200
    1. Variasi Gaya Mengajar Guru __202
    2. Memberikan Penghargaan dan Sanksi (Hukuman) __210
B. Peran Siswa dalam Pembelajaran Kontekstual (CTL) ___220
    1. Hakikat Peserta Didik ___221
    2. Perkembangan Peserta Didik __224
    3. Gaya Belajar Siswa __233
    4. Karakteristik dan Perbedaan Peserta Didik ___239

Bab 8
Penilaian Pembelajaran dalam CTL ___243
A. Pengertian Pengukuran, Penilaian, dan Evaluasi __244
B. Pengertian Penilaian Autentik __246
C. Ciri-ciri dan Karakteristik Penilaian Autentik __248
D. Prinsip dan Pendekatan Penilaian Autentik __250
E. Fungsi dan Tujuan Penilaian Autentik __251
F. Ruang Lingkup Penilaian Autentik __254
G. Penilaian Autentik dalam Kurikulum 2013 ___254
H. Teknik dan Instrumen Penilaian Autentik __257
    1. Teknik dan Instrumen Penilaian Kompetensi Sikap __257

2. Teknik dan Instrumen Penilaian Kompetensi Pengetahuan __274
3. Teknik dan Instrumen Penilaian Kompetensi Keterampilan ___285

I. Langkah-langkah Penilaian Autentik __293

Sebuah Cara untuk Menuju Keunggulan: Contextual Teaching and Learning ___295

Daftar Rujukan___299

DAFTAR TABEL

Tabel 1.1 Perbedaan CTL dengan Pembelajaran Konvensional ___28
Tabel 3.1 Perbedaan Taksonomi Bloom 1956 dan Revisi ___81
Tabel 5.1 Sintaks Model Pembelajaran Berbasis Masalah___116
Tabel 5.2 Sintaks Model Pembelajaran Kooperatif___121
Tabel 5.3 Langkah Analisis/Argumentasi Moral___157
Tabel 6.1 Klasifikasi Sumber Belajar___167
Tabel 8.1 Ruang Lingkup dan Ciri-ciri Kompetensi Sikap____259
Tabel 8.2 Ruang Lingkup Kompetensi Sikap__260
Tabel 8.3 Kata Kerja Operasional untuk Mengukur dan Menilai Kompetensi Sikap __261
Tabel 8.4 Ciri-ciri Hasil Belajar Ranah Kognitif __276
Tabel 8.5 Kata Kerja Operasional Ranah Kognitif ___279
Tabel 8.6 Kata Kerja Operasional Ranah Keterampilan ___286

DAFTAR GAMBAR/BAGAN

Gambar 1.1	Komponen Proses Pembelajaran __11
Bagan 1.2	Faktor-faktor yang Mempengaruhi Pembelajaran __12
Gambar 5.1	Kerangka Pendekatan, Model, Strategi, Metode, Teknik, dan Taktik Pembelajaran___112
Gambar 6.1	Kerucut Pengalaman Dale___182
Bagan 6.2	Posisi Media dalam Pembelajaran __1183
Gambar 8.1	Format Penilaian Sikap dengan Teknik Observasi __264
Gambar 8.2	Format Penilaian Sikap dengan Teknik Penilaian Diri __267
Gambar 8.3	Format Penilaian Sikap dengan Teknik Penilaian Teman Sejawat __270
Gambar 8.4	Format Penilaian Sikap dengan Teknik Jurnal __272
Gambar 8.5	Format Penilaian Unjuk Kerja __288
Gambar 8.6	Format Penilaian Proyek ___289
Gambar 8.7	Format Penilaian Produk __291
Gambar 8.8	Format Penilaian Portofolio __292

Bab 1

KONSEP DASAR CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING

Munculnya pembelajaran kontekstual dilatarbelakangi oleh rendahnya hasil pembelajaran yang ditandai dengan ketidakmampuan sebagian besar siswa menghubungkan apa yang telah siswa pelajari dengan cara pemanfaatan pengetahuan tersebut pada saat ini dan dikemudian hari dalam kehidupan siswa. Oleh karena itu, perlu pembelajaran yang mampu mengaitkan antara materi yang diajarkan dengan dunia nyata siswa, diantaranya dengan menerapkan *contextual teaching and learning (CTL).*

Bab ini menjelaskan tentang pembelajaran kontekstual yang berisi hakikat belajar dan pembelajaran, hakikat pembelajaran kontekstual/contextual teaching and learning, landasan filosofis pembelajaran kontekstual (CTL), teori belajar pendukung

pembelajaran kontekstual, dan langkah-langkah penerapan pembelajaran kontekstual.

A. Hakikat Belajar dan Pembelajaran

1. Hakikat Belajar

Belajar merupakan kegiatan atau proses yang dilakukan oleh individu yang bertujuan untuk memahami suatu pengetahuan, keterampilan melakukan sesuatu, dan membina sikap serta kepribadian. Belajar juga dapat diartikan sebagai usaha seseorang untuk mempelajari pengetahuan dan keterampilan yang belum dipunyai oleh individu tersebut yang berguna untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan hidupnya. Sehingga dengan belajar, seseorang dapat memiliki pengetahuan, pemahaman, pengertian, dan keahlian dalam mengerjakan suatu hal atau kegiatan yang dilakukannya. Kegiatan belajar dan mengajar di sekolah merupakan inti dari proses pendidikan yang dilakukan di lingkungan sekolah atau lembaga pendidikan. Hal itu menunjukkan bahwa proses belajar yang dilakukan oleh peserta didik menjadi tolak ukur keberhasilan atau pencapaian tujuan pendidikan yang telah dirumuskan.

Slameto (2003:13) menyatakan bahwa belajar merupakan suatu proses usaha yang dilakukan seseorang untuk memperoleh suatu perubahan tingkah laku yang baru secara keseluruhan, sebagai hasil pengalamannya sendiri dalam interaksi dengan lingkungannya. Untuk dapat mencapai sesuatu yang diinginkan seseorang perlu melakukan usaha sesuai dengan apa yang dinginkannya. Usaha yang dapat dilakukan seseorang dapat berupa usaha secara individual (mandiri) maupun melalui usaha bersama atau biasa di sebut dengan usaha berkelompok (kolektif). Dengan adanya belajar sebagai bentuk usaha, seseorang dapat memperoleh dan merasakan hasilnya yaitu berbentuk perubahan, baik perubahan tingkah laku, pola pikir, maupun sikap yang semakin membaik, sebagai suatu hasil dari pengalaman yang didapatkan

seseorang dengan cara berinteraksi melalui lingkungannya. Belajar berhubungan dengan perubahan tingkah laku seseorang terhadap sesuatu situasi tertentu yang disebabkan oleh pengalaman yang diulang-ulang dalam suatu situasi (Sardiman, 2012: 10).

Hakikat belajar adalah perubahan tingkah laku, maka ada beberapa perubahan tertentu yang dimasukkan ke dalam ciri-ciri belajar yaitu:

a) Perubahan yang terjadi secara sadar. Individu yang belajar akan menyadari terjadinya perubahan atau sekurangkurangnya individu merasakan telah terjadi adanya suatu perubahan dalam dirinya.
b) Perubahan dalam belajar bersifat fungsional. Perubahan yang dialami individu sebagai hasil dari adanya proses belajar berlangsung secara terus menerus dan senantiasa mengalami peningakatan yang positif. Perubahan yang dialami seseorang saat ini akan berdampak pada perubahan-perubahan dalam proses belajar yang selanjutnya dan senantiasa memberikan manfaat bagi kehidupannya.
c) Perubahan dalam belajar bersifat positif dan aktif. Perubahan yang dialami seseorang sebagai hasil dari adanya proses belajar, perubahan tersebut selalu mengalami peningkatan-peningkatan dan perbaikan yang positif dari keadaan sebelumnya. Semakin banyak proses belajar yang dilakukan seseorang, maka semakin banyak pula perubahan positif yang dialami oleh orang tersebut.
d) Perubahan dalam belajar bukan bersifat sementara. Perubahan sebagai hasil belajar bersifat permanen dan tetap, artinya perubahan itu tidak bersifat sementara atau untuk beberapa saat, misalnya keadan seseorang yang sedih dan menangis. Sebaliknya, perubahan yang permanen dari hasil belajar dapat diketahui dari perbaikan tingkah laku yang secara bertahap dan terus menerus mengalami kematangan.

e) Perubahan mencakup seluruh aspek tingkah laku. Individu yang telah mengalami proses belajar, akan memperoleh hasil berupa perubahan tingkah laku yang menyeluruh dalam hal pengetahuannya, keterampilan, tingkah laku, sikap dan kepribadiannya (Djamarah dan Zain, 2010:15-16).

Aunurrahman (2010: 48) mengemukakan ciri-ciri dari perubahan perilaku dari aktivitas belajar, yaitu perubahan yang disadari dan disengaja, perkembangan yang berkesinambungan, perubahan yang fungsional, perubahan yang positif, perubahan yang aktif, perubahan yang permanen, perubahan yang bertujuan dan terarah, dan perubahan perilaku secara keseluruhan.

a) Perubahan yang disadari dan disengaja (intensional)
Belajar yang dilakukan individu secara sadar akan menghasilkan perubahan tingkah laku, pengetahuan, dan sikap yang akan disadari oleh individu yang belajar tersebut. Misalnya, individu menyadari bahwa ia memiliki wawasan atau informasi yang lebih luas dan detai dari pengetahuan yang sebelumnya, hal itu disadari oleh individu tersebut sebagai hasil dari proses belajarnya. Misalnya, seorang mahasiswa secara sadar sedang mempelajari ilmu tentang lingkungan sosial. Begitu juga, setelah belajar mengenai lingkungan sosial, ia menyadari bahwa ia memperoleh dan mengalami sejumlah perubahan berupa tambahan pengetahuan yang akan berdampak pada perubahan sikap dan perilakunya yang berhubungan dengan lingkungan sosial yang telah dipelajarinya.

b) Perubahan yang berkesinambungan (kontinyu)
Perubahan yang berkesinambungan dapat dipahami bahwa apa yang ia peroleh berupa tambahan pengetahuan dan keterampilan merupakan kelanjutan dari pengetahuan dan keterampilan yang telah dimiliki seseorang dari hasil belajar yang sebelumnya. Pengetahuan, sikap dan keterampilan yang telah dipunyai oleh individu, akan menjadi dasar dalam mengem-

bangkan pengetahuan, sikap dan keterampilan yang selanjutnya. Misalnya, seorang mahasiswa telah belajar tentang lingkungan sosial pada materi pengertian dan macam-macam lingkungan sosial, dan pada suatu ketika, ia belajar tentang cara-car beradaptasi dengan lingkungan masyarakat, maka pengetahuan, sikap dan keterampilan tentang pengertian lingkungan belajar dapat dilanjutkan dan dimanfaatkan untuk memelajari cara-cara beradaptasi di lingkungan masyarakat.

c) Perubahan yang fungsional
   Perubahan perilaku dari hasil belajar memiliki manfaat dan dapat dimanfaatkan untuk kepentingan/kebutuhan individu, baik kepentingan saat ini maupun kepentingan dimasa yang akan datang. Contoh: seseorang mahasiswa belajar mengenai lingkungan sosial, maka pengetahuan dan keterampilan yang berkaitan dengan lingkungan sosial dapat dimanfaatkan untuk memperbaiki perilaku dan sikapnya ketika berhubungan dengan masyarakat luas di lingkungan dimana individu tersebut berada.

d) Perubahan yang bersifat positif.
   Artinya perubahan perilaku tersebut terjadi secara progressif (terus mengalami peningkatan menuju hal-hal yang positif) terutama dalam aspek moralitas seseorang. Misalnya, seorang individu sebelum belajar tentang lingkungan sosial, ia mengalami kesulitan untuk beradaptasi dengan lingkungan baru dimana lingkungan tersebut rasa kekeluargaannya sangat kurang, sedangkan ia terbiasa hidup dalam lingkungan yang sangat harmonis, sehingga ia merasa kesulitan untuk beradaptasi di lingkungan barunya. Namun setelah mengikuti pembelajaran tentang materi lingkungan sosial, ia menemukan tips atau cara yang dapat digunakan untuk menghadapi dan beradaptasi dalam lingkungan yang kurang rasa kekeluargaannya itu.

e) Perubahan yang bersifat aktif
Sebagai individu yang mengalami proses belajar, individu dituntut untuk aktif dalam melakukan dan menciptakan perubahan. Misalnya, seorang mahasiswa mempunyai keinginan memperoleh pengetahuan baru yang lebih detail tentang lingkungan sosial, maka mahasiswa tersebut aktif perlu memliki tindakan aktif seperti membaca dan mengkaji buku-buku, berdiskusi dengan orang lain, dan melakukan pengamatan tentang hal-hal yang berkaitan dengan lingkungan sosial.

f) Perubahan yang bersifat permanen
Perubahan perilaku dari proses belajar yang secara aktif dialami oleh individu memliliki dampak atau hasil belajar yang cenderung permanen (menetap) dan melekat dalam ingatan siswa. Misalnya, seorang mahasiswa belajar tentang stratifikasi dalam lingkungan masyarakat, ia akan memliliki dampak yang permanen ketika ia aktif membaca literatur, berdiskusi, dan melakukan identifikasi langsung di lingkungan masyarakat yang sesungguhnya.

g) Perubahan yang bertujuan dan terarah.
Setiap kegiatan yang dilakukan individu pasti memiliki arah dan tujuan yang ingin dicapai. Begitupun dengan kegiatan belajar, tentunya memiliki beberapa tujuan, seperti tujuan jangka pendek maupun tujuan untuk jangka panjang. Sebagai contoh, mahasiswa yang mempelajari ilmu lingkungan sosial, tujuan jangka pendek yang dapat dicapai yaitu mahasiswa tersebut memiliki tambahan pengetahuan tentang bagaimana kehidupan masyarakat dengan mendapatkan nilai atau skor tertentu. Adapun tujuan jangka panjangnya, ia dapat mengaplikasikan pengetahuan yang dimiliki melalui pengaplikasian sikap dan perilaku positif ketika ia benar-benar menjadi bagian dari masyarakat di lingkungan tempat tinggalnya. Sehinggan individu tersebut mampu beradaptasi dan diterima masyara-

kat dengan baik.

h) Perubahan perilaku secara keseluruhan
Belajar bukan hanya sebuah proses yang menghasilkan perubahan dalam hal pengetahuan saja, melainkan dapat memberikan dampak perubahan bagi psikomotorik (keterampilan) serta sikap (afektif) seseorang. Misalnya, ketika individu mempelajari materi tentan lingkungan sosial, selain mendapatkan tambahan pengetahuan tentang pengertian dan teori-teori tentang lingkungan sosial, ia juga akan mendapatkan hasil berupa perubahan sikap dan perilaku yang dapat diaktualisasikan dalam kehidupan bermasyarakat.

2. Hakikat Pembelajaran

Pembelajaran adalah proses, aktivitas, dan usaha yang melibatkan peserta didik, guru, sumber belajar yang saling berinteraksi satu sama lain dalam lingkungan belajar tertentu. Pembelajaran merupakan bantuan yang diberikan pendidik agar dapat terjadi proses pemerolehan ilmu dan pengetahuan, penguasaan kemahiran dan tabiat, serta pembentukan sikap dan kepercayaan pada peserta didik (Pribadi, 2009: 7). Dengan kata lain, pembelajaran dapat diartikan sebagai proses yang dilakukan untuk memberikan bantuan kepada peserta didik untuk dapat belajar dengan baik. Belajar tidak terbatas oleh ruang dan waktu. Artinya, belajar harus dilakukan sepanjang hayat manusia dan dimanapun individu tersebut berada. Belajar tidak hanya dilakukan di dalam kelas dan melalui buku saja, melainkan dalam setting lingkungan di luar kelas, seseorang dapat belajar melalui pengalaman dan praktik kehidupan yang sebenarnya.

Pembelajaran adalah pemberdayaan potensi peserta didik menjadi kompetensi. Pemberdayaan dan pengembangan potensi yang dimiliki peserta didik membutuhkan adanya seseorang yang membantu dan mengenali potensi dalam dirinya. Menurut Di-

myati dan Mudjiono (2009: 14) pembelajaran adalah kegiatan guru secara terprogram dalam desain instruksional, untuk membuat belajar secara aktif, yang menekankan pada penyediaan sumber belajar. Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional pasal 1 ayat 20 menyatakan bahwa Pembelajaran adalah Proses interaksi peserta didik dengan pendidik dan sumber belajar pada suatu lingkungan belajar.

Pembelajaran sengaja dirancang untuk memungkinkan seseorang belajar dengan melakukan aktivitas-aktivitas tertentu. *Instruction is a set of events learners in such a way that learning is facilitated, instruction is a human undertaking whose purpose is to help people learn* (Gagne, Briggs and Wager, 1992: 3). Pembelajaran adalah rangkaian peristiwa yang mempengaruhi siswa sedemikian rupa sehingga proses belajarnya dapat berlangsung dengan mudah, dengan tujuan membantu siswa atau orang untuk belajar.

Pembelajaran mengandung makna bahwa setiap aktivitas yang telah dirancang bertujuan untuk memberikan bantuan kepada seseorang untuk memahami sejumlah materi fakta, konsep, prinsip, prosedur, dan juga aspek sikap positif yang perlu dikembangkan. Dalam proses pembelajaran, guru atau orang yang membantu individu untuk belajar dituntut untuk memiliki kemampuan dalam mengenali kemamuan awal, karakteristik, motivasi, latar belakang pendidikan, latar belakang ekonomi, dan hal-hal lain yang mendukung dan mempengaruhi proses belajar seseorang. Hal-hal tersebut sangat diperlukan dan harus diketahui oleh guru, karena dengan mengetahui kondisi awal peserta didik guru dapat menentukan indikator-indikator keberhasilan pembelajaran. Dengan adanya indikator tersebut, guru dapat mengorganisasikan materi, bahan ajar, media maupun sumber belajar untuk mencapai keberhasilan atau tujuan pembelajaran yang telah dipaparkan secara rinci melalui indikator pembelajaran.

Dari uraian di atas dapat ditarik kesimpulan bahwa pembe-

lajaran adalah usaha sadar dari guru untuk membantu siswa untuk belajar. Dengan adanya aktivitas belajar dalam diri siswa, maka akan terjadi perubahan-perubahan dalam bentuk peningkatan kemampuan kognitif, psikomotorik, dan sikap positifnya. Perubahan dari hasil belajar yang dilakukan dengan kesadar diri siswa akan bertahan dalam waktu yang relatif lama dan menetap dalam diri siswa.

Pembelajaran sebagai suatu proses memiliki ciri utama, yaitu adanya interaksi timbal balik antara pendidik, peserta didik, media pembelajaran, sumber belajar, sumber belajar, maupun interaksi dengan lingkungan belajar. Pembelajaran merupakan kegiatan yang kompleks yang didalamnya terdapat komponen-komponen pembelajaran yang saling mendukung untuk keberhasilan pembelajaran. Sumiati dan Asra (2009: 3) membagi komponen pembelajaran menjadi tiga komponen utama yaitu komponen pendidik (guru), komponen isi atau materi pembelajaran, dan komponen utama yaitu siswa. Ketiga komponen pembelajaran tersebut, dalam proses pembelajaran terjadi interaksi timbal balik dengan melibatkan komponen pendukung lainnya seperti metode pembelajaram, media pembelajaran, sumber belajar, dan lingkungan belajar. Adanya interaksi dari keseluruhan komponen belajar tersebut memunculkan situasi dan kondisi pembelajaran yang mempermudah siswa dalam belajar untuk mencapai tujuan yang telah ditentukan.

Pembelajaran dapat dipandang dari dua sudut, *pertama,* pembelajaran dipandang sebagai suatu sistem, pembelajaran terdiri dari sejumlah komponen terorganisasi antara lain tujuan pembelajaran, materi pembelajaran, strategi dan metode pembelajaran, media pembelajaran, alat peraga, pengorganisasian kelas, evaluasi pembelajaran, dan tindak lanjut pembelajaran yang terdiri dari program remedial dan pengayaan. *Kedua,* pembelajaran dipandang sebagai suatu proses, maka pembelajaran merupakan

rangkaian kegiatan yang dilakukan oleh pendidik untuk membantu dan mempermudah siswa dalam belajar. Proses tersebut meliputi: (a) persiapan, dimulai dari merencanakan program pembelajaran tahunan, perangkat pembelajarannya, prencanaan evaluasi, dan penyususnan persiapan mengajar *(lesson plan);* (b) melaksanakan kegiatan pembelajaran dengan mengacu pada persiapan kegiatan pembelajaran yang telah dibuat; dan (c) menindaklanjuti pembelajaran yang dikelolanya, yang dapat berbentuk *enrichment* (pengayaan) dan *remedial teaching* bagi siswa yang berkesulitan belajar (Komalasari, 2011: 3).

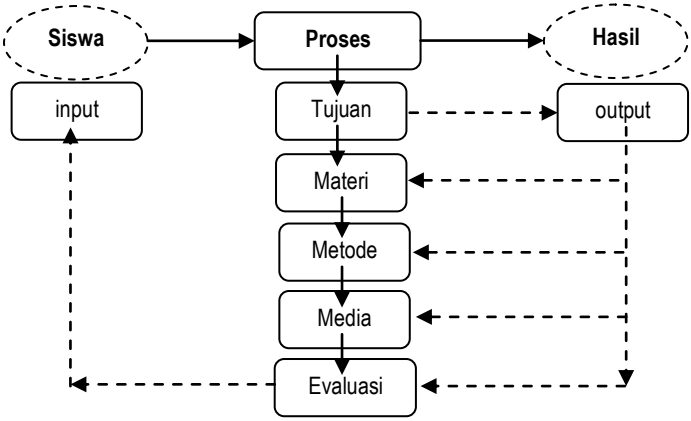
3. Hubungan Belajar dengan Pembelajaran

Pendidikan sebagai suatu proses memiliki aktivitas atau kegiatan utama yaitu aktivitas belajar dan pembelajaran. Pendidikan didefinisikan sebagai usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran, agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya sehingga memiliki kekuatan spriritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan untuk peserta didik itu sendiri maupun untuk masyarakat, bangsa, dan negaranya. Suasana belajar dan pembelajaran yang memungkinkan bagi peserta didik untuk aktif mengembangkan potensi yang dimilikinya hanya apat diwujudkan melalui proses interaksi yang bersifat edukatif antara dua unsur manusiawi, yaitu peserta didik sebagai pihak yang belajar dan pendidik atau guru sebagai pihak yang mendidik.

Kelangsungan proses interaksi edukatif antara peserta didik dengan guru dalam proses pembelajarannya membutuhkan komponen-komponen pendukung yang sekaligus mencirikan terjadinya interaksi edukatif. Komponen-komponen yang dimaksud yaitu tujuan yang ingin dicapai, bahan/pesan/materi yang menjadi pokok pembahasan, siswa yang aktif mengalami dan melaku-

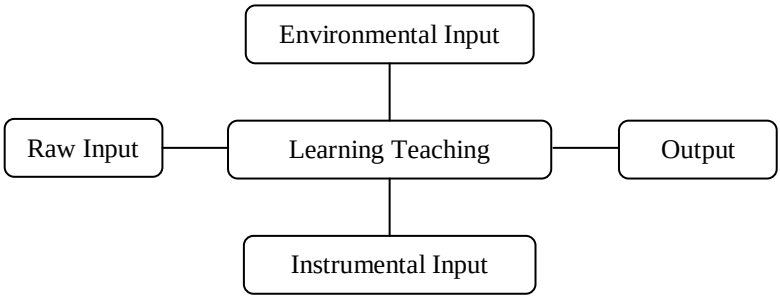
kan selama proses pembelajaran, guru yang melaksanakan proses pembelajaran, metode untuk mencapai tujuan pembelajaran, situasi pembelajaran yang berjalan dengan baik, dan penilaian dalam proses pembelajaran (Sanjaya, 2011: 204).

Belajar dan pembelajaran berlangsung dalam suatu proses yang dimulai dengan perencanaan berbagai komponen dan perangkat pembelajaran agar dapat diimplementasikan dalam bentuk interaksi yang bersifat edukatif dan diakhiri dengan evaluasi yang berfungsi untuk mengukur, menilai, dan mengambil keputusan tentang pencapaian tujuan pembelajaran yang telah dirumuskan. Belajar dan pembelajaran merupakan suatu proses yang kompleks yang terjadi dalam diri siswa yang menyatukan berbagai komponen yang memiliki karakteristik tersendiri secara terintegrasi, saling terkait dan saling mempengaruhi dalam proses pembelajaran untuk mencapai tujuan atau kompetensi yang telah ditentukan sebagai hasil pembelajaran. Komponen-komponen pembelajaran yang dimaksud yaitu, tujuan pembelajaran, materi, metode, media, sumber, evaluasi, peserta didik, guru, dan lingkungan pembelajaran. Berikut ini skema komponen proses pembelajaran menurut Wina Sanjaya (2011: 204).



Gambar 1.1 Komponen Proses Pembelajaran

Keterkaitan belajar dan pembelajaran dapat digambar dalam sebuah sistem, proses belajar dan pembelajaran membutukan masukan dasar *(raw input)* yang merupakan bahan pengalaman belajar dalam proses belajar mengajar *(learning teaching process)* dengan harapan berubah menjadi keluaran *(output)* dengan kompetensi tertentu. Selain itu, proses belajar dan pembelajaran dipengaruhi oleh faktor lingkungan yang menjadi masukan lingkungan *(environment input)* dan faktor instrumental *(instrumental input)* yang merupakan faktor yang secara sengaja dirancang untuk menunjang proses dan hasil pembelajaran. Berikut ini skema proses pembelajaran menurut Kokom Komalasari (2011: 4).



Bagan 1.2 Faktor-faktor yang mempengaruhi pembelajaran

B. Pengertian Contextual Teaching and Learning (CTL)

Proses belajar yang murni terjadi secara alamiah di mana proses berpikirnya adalah penemuan makna sesuatu yang bersifat kontekstual, dalam arti terdapat kaitan dengan lingkungan, pengetahuan, dan pengalaman yang telah dimiliki siswa. Oleh karena itu, berpikir merupakan proses pencarian hubungan untuk menemukan makna dan manfaat pengetahuan tersebut. *Contextual teaching and learning* yaitu pembelajaran yang berusaha menghubungkan pengetahuan siswa dengan konteks kehidupan nyata untuk membangun pengetahuan yang bermakna. Susan Sears

(2003: 9) dalam bukunya yang berjudul *Introduction to Contextual Teaching and Learning,* mengemukakan bahwa:

> *Contextual teaching and learning (CTL) is a concept that helps teachers relate subject matter to real world situations. CTL motivates learners to take charge of their own learning and to make connections between knowledge and its applications to the various contexts of their lives: as family members, as citizens, and as workers.*

Pengajaran dan pembelajaran kontekstual adalah konsep yang membantu guru untuk menghubungkan materi pelajaran dengan situasi dunia nyata. Pembelajaran kontekstual memotivasi siswa untuk bertanggung jawab atas aktivitas belajarnya sendiri dan untuk membuat hubungan antara pengetahuan dan aplikasinya dengan berbagai konteks kehidupan siswa sebagai anggota keluarga, sebagai warga negara, dan sebagai pekerja. Sementara itu, Elaine B. Johnson (2002: 25) menjelaskan:

> *The contextual teaching and learning system is an educational process that aims to help students see meaning in the academic material they are studying by connecting academic subjects with the context of their daily lives, that is, with context of their personal, social, and cultural circumstance. To achieve this aim, the system encompassess the following eight components; making meaningful connection, doing significant work, self-regulated learning, collaborating, critical and creative thinking, nurturing the individual, reaching high standards, using authentic assessment.*

Sistem CTL merupakan proses pendidikan yang bertujuan untuk membantu siswa menemukan makna dari materi akademik yang dipelajarinya dengan menghubungkan materi tersebut melalui kehidupan sehari-hari, baik kehidupan personal, sosial maupun kondisi budayanya. Untuk mencapai tujuan tersebut, CTL mencakup delapan komponen yaitu membuat keterkaitan yang bermakna, melakukan pekerjaan yang berarti, pembelajaran yang diatur sendiri, kerja sama, berpikir kritis dan kreatif, memelihara individu, mencapai standar yang tinggi, dan menggunakan peni-

laian autentik. Lebih lanjut Johnson (2002: 3) menggambarkan CTL sebagai berikut:

> *Contextual teaching and learning engages students in significant activities that help them connect academic studies to their context in real-life situation. By making these connection, students see meaning in school work. When students formulate projects or identify interesting problems, when they make choices and accept responsibility, search out information and reach conclusions, when they actively choose, order, organize, touch, plan, investigate, question, and make decisions to reach objectives, they connect academic content to the context of life's situations, and in this way discover meaning.*

Pembelajaran dan pengajaran kontekstual melibatkan para siswa dalam aktivitas penting yang membantu siswa mengaitkan pelajaran akademis dengan konteks kehidupan nyata yang siswa hadapi. Dengan melibatkan keduanya, para siswa melihat makna di dalam tugas sekolah. Ketika para siswa menyusun proyek atau menemukan permasalahan yang menarik, membuat dan menerima tanggung jawab, mencari informasi dan menarik kesimpulan. Ketika siswa secara aktif, memilih, menyusun, mengatur, menyentuh, merencanakan, menyelidiki, mempertanyakan, dan membuat keputusan, peserta didik mengaitkan isi akademis dengan konteks situasi kehidupan, dan dengan cara ini siswa menemukan makna.

Kokom Komalasari (2011: 7) dalam bukunya yang berjudul *Pembelajaran Kontekstual,* memberikan definisi pembelajaran kontekstual sebagai pendekatan pembelajaran yang mengaitkan antara materi yang dipelajari dengan kehidupan siswa yang sesungguhnya, yaitu kehidupan sebagai anggota keluarga, sebagai warga sekolah ketika di lingkungan sekolah, sebagai anggota masyarakat dilingkungannya, dan juga sebagai warga negara. Hal itu dilakukan guru agar materi pelajaran yang dipelajari siswa disekolah memiliki makna dan manfaat penting bagi kehidupan siswa. Selanjutnya, Syaiful Sagala (2005: 87) mendefinisikan *contextual*

teaching and learning (CTL) sebagai suatu pendekatan pembelajaran yang menekankan kepada proses keterlibatan siswa secara penuh untuk dapat menemukan makna dari materi yang dipelajari dan membuat hubungan hubungan a ntara materi akademik dengan kehidupan nyata sehingga siswa dapat merasakan manfaat dari materi tersebut dan menerapkannya apa yang ia pelajari di sekolah dalam kehidupan sehari-harinya.

Berdasarkan beberapa definisi pembelajaran kontekstual *(contextual teaching and learning)* yang telah disebutkan para ahli tersebut, dapat disimpulkan bahwa pembelajaran kontekstual merupakan pembelajaran yang bertujuan membantu peserta didik untuk menemukan makna dengan cara menghubungkan materi pelajaran dengan konteks kehidupan nyata siswa. Dengan konsep ini diharapkan hasil pembelajaran peserta didik lebih bermakna bagi siswa. Proses pembelajaran berlangsung alamiah dalam bentuk kegiatan siswa bekerja dan mengalami, bukan hanya mentransfer pengetahuan dari guru ke siswa.

Contextual Teaching and Learning (CTL) adalah pembelajaran yang menekankan kepada proses keterlibatan siswa secara penuh untuk dapat memahami materi yang dipelajari dan menghubungkan dan menerapkannya dealam situasi kehidupan nyata. Dari beberapa konsep tentang CTL, terdapat tigal poin yang perlu dipahami. *Pertama,* CTL menekankan kepeda proses keterlibatan siswa untuk menemukan materi, artinya proses belajar diorientasikan pada proses pengalaman secara langsung. Proses pembelajaran dalam konteks CTL, tidak mengharapkan agar siswa mampu menerima materi pelajaran saja, akan tetapi proses mencari dan menemukan sendiri materi pelajaran yang dipelajari.

Kedua, CTL membantu siswa untuk dapat membuat keterkaitan antara materi pelajaran dengan fenomena atau kegiatan dalam kehidupan sehari-hari baik disekolah, keluarga, maupun masyarakat. Hal itu menunjukkan bahwa siswa harus mampu

menggali makna dan menemukan manfaat dari materi pelajaran untuk kehidupannya yang sesungguhnya. Hal ini sangat penting, karena dengan mengkorelasikan materi yang dipelajari di sekolah dengan kehidupan nyata, materi tersebut dapat bermakna secara fungsional dan tertanam erat dalam memori siswa sehingga tidak mudah untuk dilupakan.

Ketiga, CTL mendorong siswa untuk dapat menerapkan materi pelajaran dalam kehidupan, artinya CTL bukan hanya mengharapkan siswa dapat memahami materi yang dipelajarinya, akan tetapi, bagaimana materi tersebut dapat mewarnai perilaku siswa dalam kehidupan sehari-hari.

C. Landasan Filosofis Contextual Teaching and Learning

Kemunculan *Contextual Teaching and Learning* (CTL) sebagai suatu sistem pembelajaran berangkat dari akar pemikiran filsafat konstruktivisme. Pembentukan pengetahuan menurut konstruktivistik memandang subyek (siswa) aktif menciptakan struktur-struktur kognitif dalam interaksinya dengan lingkungan. Dengan bantuan struktur kognitifnya ini, siswa menyusun pengertian realitasnya (Baharuddin dan Wahyuni, 2012: 115). Struktur kognitif yang yang dibangun dan diciptakan oleh siswa secara aktif akan memunculkan adanya interaksi kognitif anatar apa yang dipelajari dengan apa yang terjadi dalam lingkungannya. Struktur kognitif bersifat dinamis dan terus mengalami penyesuaian dengan perubahan-perubahan lingkungan dimana seseorang tersebut berada. Penyesuaian tersebut terjadi secara berkelanjutan melalui proses bangun kembali (rekonstruksi).

Dalam teori belajar konstruktivisme, siswa memili peran penting dalam proses pembelajaran, siswa dituntut untuk aktif membangun pengetahuannya, peran guru bukan lagi mendominasi pembelajaran, tetapi siswalah yang harus mengatur dirinya untuk belajar. Siswa yang harus aktif mengembangkan pengeta-

huannya, bukan guru atau orang lain. Siswa yang harus bertanggung jawab terhadap hasil belajarnya. Penekanan belajar siswa secara aktif ini perlu dikembangkan. Kreativitas dan keaktifan siswa akan membantu untuk berdiri sendiri dalam kehidupan kognitif siswa. Implikasi dari teori belajar konstruktivisme yaitu proses pembelajaran yang didasarkan pada pengalaman siswa *(experimental learning)*. Belajar melalui pengalaman berarti belajar dengan cara siswa mengalami sendiri aktivitas-aktivitas konkret dalam pembelajaran, seperti melakukan pengamatan, melakukan *sharing* dengan guru atau teman sebaya, wawancara dengan tokoh masyarakat dan lain sebagainya. Dari hasil pengelaman tersebut, siswa akan mampu menyusun pengetahuan baru yang lebih bermakna, karena ia mengalami sendiri apa yang menjadi proses belajarnya, bukan hanya sekedar membaca, mendengar, dan mencatat penjelasan dari guru (Mundir, 2014: 78). Karenanya esensi dari mendidik dan mengajar tidak terfokus pada guru melainkan pada siswa.

Hal-hal yang perlu diperhatikan dalam pembelajaran yang berlandaskan teori konstruktivistik, yaitu: (1) konteks nyata atau pengalaman nyata yang relevan dengan materi dalam pembelajaran merupakan hal penting yang harus diutamakan oleh guru, (2) proses belajar lebih penting dari hasil belajar, (3) konstruktivistik menekankan pada aspek pengalaman siswa dalam hal pengalaman sosial, (4) pembelajaran lebih banyak diarahkan pada aktivitas siswa dalam membangun pengetahuan melalui pengalamannya secara langsung (Mundir, 2014: 80). Dalam pembelajaran konstruktivisme, pengetahuan dipandang sebagai sesuatu yang selalu mengalami perubahan, bukan sesuatu yang statis, melainkan dinamis. Belajar merupakan aktivitas mengkonstruksi pengetahuan yang didapatkan melalui pengalaman, aktivitas kelompok dan kerjasama dengan orang lain, serta melalukan refleksi dan interpretasi dari apa yang telah didapatkan individu melalui pengalamannya. Mengajar berarti menata lingkungan agar siswa ter-

motivasi dalam menggali makna serta menghargai perubahan. Atas dasar ini maka siswa akan memiliki pemahaman yang berbeda terhadap pengetahuan, tergantung pada pengalamannya dan perspektif yang dipakai dalam menginterpretasikannya.

Jean Piaget mengemukakan aspek-aspek konstruktivistik sebagai berikut: adaptasi *(adaptation)*, konsep pada lingkungan *(the concept of environmet)*, dan pembentukan makna *(the construction of meaning)*. Dari ketiga aspek tersebut, oleh Jean Piaget, belajar bermakna yaitu belajar dengan adaptasi terhadap lingkungan yang dilakukan melalui dua proses yaitu asimilasi dan akomodasi (Hergenhahn dan Olson, 2012: 314). Asimilasi merupakan aktivitas kognitif seseorang dalam mengintegrasikan pengetahuan baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki oleh individu. Asimilasi adalah aktivitas kognitif yang mengkolaborasikan pengetahuan dan pengalaman baru dalam skema yang telah dimiliki sebelumnya oleh siswa. Proses asimilasi ini berjalan terus menerus. Adanya asimilasi akan memberikan perkembangan pengetahuan yang lebih luas bagi pengetahuan yang telah dimiliki oleh siswa. Asimilasi tidak mengakibatkan perubahan dan pergantian pengetahuan yang lama tetapi mengembangkan apa yang sudah dimiliki siswa sebelumnya.

Sedangkan akomodasi terjadi ketika seseorang tidak mampu mengasimilasikan pengalaman baru dengan skema lama yang telah dimiliki. Akomodasi muncul akibat ketidakmampuan seseorang dalam mengasimilasikan pengetahuan baru dengan struktur kognitif yang sudah dipunyainya. Hal ini dapat terjadi karena pengalaman baru terkadang memiliki sifat ketidakcocokan dengan skema yang telah ada. Dalam keadaan demikian orang akan mengadakan akomodasi. Akomodasi akan membentuk skema baru yang cocok dengan pengalaman yang baru atau memodifikasi skema lama yang telah ada sehingga cocok dengan pengalaman baru tersebut. Menurut Piaget adaptasi merupakan kesetim-

bangan antara asimilasi dan akomodasi. Bila dalam proses asimilasi seseorang tidak dapat mengadakan adaptasi terhadap lingkungannya maka terjadilah ketidaksetimbangan (disequilibrium) (Baharuddin dan Wahyuni, 2012: 117). Ketidaksetimbangan antara struktur kognitif lama dengan struktur kognitif baru maka akan tercapai akomodasi. Pertumbuhan dan perkembangan kognitif ini merupakan proses yang berkelanjutan dan terus menerus yang terjadi karena adanya ketidaksetimbangan dan keadaan setimbang (disequilibrium-equilibrium). Jika keseimbangan yang terjadi maka perkembangan kognitif seseorang akan berada pada tingkat/jenjang yang lebih tinggi dapada sebelumnya.

Menurut Lev Vygotsky, tingkatan atau jenjang pengetahuan ini dinamakan scaffolding. Scaffolding, berarti memberikan kepada seorang individu sejumlah besar bantuan selama tahap-tahap awal pembelajaran dan kemudian mengurangi bantuan tersebut dan memberikan kesempatan kepada siswa tersebut untuk mengambil alih tanggung jawab yang semakin besar. Sebagai seorang pendidik, guru, atau tutor belajar, guru dapat memberikan beberapa bantuan berupa petunjuk belajar yang jelas, peringatan atau nasehat, motivasi belajar, menguraikan dan menyederhanakan masalah yang dialami siswa sehingga siswa dapat menyelesaikan masalah itu secara mandiri.

Vygotskian berpendapat bahwa pengetahuan dikonstruksi individu secara kolaboratif yang diadaptasikan dengan keadaan setiap individu. Proses kognisi diarahkan melalui adaptasi intelektual dalam konteks sosial budaya. Konstruktivis Vygotskian, dalam pembelajaran lebih menekankan pada pembelajaran dengan model diskusi dan *sharing* pendapat dengan carasaling menukar gagasan yang dimiliki oleh setiap siswa. Terdapat dua prinsip yang diturunkan dari teori Vygotsky, yaitu: (1) bahasa dalam komunikasi sosial memiliki fungsi yang sangat penting, dimulai dari proses seseorang mengenali dan memberikan tanda *(sign)* pada suatu

informasi. Bahasa dan penyampaian yang tepat juga berperan penting dalam bertukar informasi maupun pengetahuan dengan orang lain, (2) *zona of proximal development*. Guru sebagai mediator memiliki peran mendorong dan menjembatani siswa dalam upayanya membangun pengetahuan, pengertian dan kompetensi. Kontribusi teori konstruktivisme Vygotsky dalam pembelajaran yaitu berupa model pembelajaran sosiokultural yang menakankan pada aktivitas interaksi antara siswa dengan lingkungan belajar maupun lingkungan sosial. Lebih umum lagi bahwa interaksi ini tidak hanya dilakukan oleh siswa, melainkan oleh guru dan anggota sekolah lainnya. Menurut teori Vygotsky, fungsi kognitif manusia berasal dari interaksi sosial masing-masing individu dalam konteks budaya (Trianto, 2010: 77).

Berdasarkan teori Jean Piaget dan Vygotsky yang telah dikemukakan di atas, maka pembelajaran konstruktivis di kelas dapat dirancang/didesain sebagai berikut, *pertama*, identifikasi *prior knowledge* dan miskonsepsi. Identifikasi awal terhadap gagasan intuitif yang siswa miliki terhadap lingkungannya untuk mengetahui kemungkinan-kemungkinan akan munculnya miskonsepsi yang menghinggapi struktur kognitif siswa. Identifikasi ini dilakukan dengan tes awal, *interview* (wawancara). *Kedua,* penyusunan program pembelajaran. Program pembelajaran dijabarkan dalam bentuk satuan pelajaran. *Ketiga*, orientasi, situasi pembelajaran yang kondusif dan mengasyikkan perlu diciptakan pada awal-awal pembelajaran untuk membangkitkan minat siswa terhadap topik yang akan dibahas. Siswa dituntun agar mereka mau mengemukakan gagasan intuitifnya sebanyak mungkin yang siswa amati dalam lingkungan hidupnya sehari-hari. Pengungkapan gagasan oleh siswa dapat diaktualisasikan melalui penyampaian pendapat dalam diskusi, karya-karya siswa yang berbentuk tulisan, gambar, ataupun produk-produk lainnya. Gagasan-gagasan tersebut kemudian dipertimbangkan bersama. Untuk membiasakan siswa

menyampaikan gagasan atau pendapatnya, dibutuhkan suasana pembelajaran yang kondusi, santai, dan saling menghargai dan menghormati. Hal ini dimaksudkan agar siswa tidak merasa takut dan malu ketika pendapatnya dinilai kurang benar atau salah. Guru harus menahan diri untuk tidak menghakiminya.

Keempat, refleksi. Dalam tahap ini, berbagai macam gagasan-gagasan yang bersifat miskonsepsi yang muncul pada tahap orientasi dan direflesikan dengan miskonsepsi yang telah dijaring pada tahap awal. *Kelima,* menstrukturkan kembali ide-ide yang akan disampaikan, beberapa yang perlu diperhatikan dalam hal ini yaitu: (a) memuncukkan kondisi atau aktivitas yang bersifat tantangan, artinya, siswa diberikan stimulus, tugas, atau pertanyaan yang berimplikasi pada aktivitas siswa untuk melakukan peragaan atau melakukan pengamatan (praktikum). Siswa diminta untuk meramalkan hasil pengamatannya dan menguatkan hasil tersebut dengan alasan atau pendapatnya, (b) konflik kognitif dan diskusi kelas, (c) membangun ulang kerangka konseptual.

Keenam, aplikasi, hal ini dilakukan agar siswa dapat merasakan dan meyakini manfaat dari apa yang dipelajarinya, apa yang dipelajari ternyata dapat di aplikasikan secara nyata. Selain itu, dengan adanya pengaplikasian, siswa mendapatkan konsep yang jelas dan benar. Dengan demikian tidak akan terjadi miskonsepsi dalam diri siswa. Dalam mengaplikaskan atau menerapkan konsep yang dimiliki, siswa dianjurkan untuk menerapkan konsep tersebut di berbagai situasi. Hal ini dilakukan agar siswa memiliki keterampilan memecahkan berbagai bentuk masalah secara empiris.

Ketujuh, review, review dilakukan di akhir pembelajaran guna mengevaluasi dan meninjau keberhasilan strategi pembelajaran yang telah diterapkan. Hal ini dilakukan untuk mengurangi tingkat kegagalan dalam pembelajaran. Revisi atau perbaikan terhadap strategi pembelajaran bertujuan untuk menghilangkan ham-

batan dalam pembelajaran yang sangat resisten. Hal dilakukan agar kesalahan atau kegagalan tidak terjadi berulang-ulang, yang pada akhirnya akan mengganggu pola pikir siswa, yang bermuara pada menurunnya prestasi belajar siswa.

D. Teori Belajar Pendukung Contextual Teaching and Learning

Contextual *teaching and learning* atau lebih dikenal dengan pembelajaran kontekstual dikembangkan berdasarkan teori-teori belajar tertentu, yaitu teori perkembangan Jean Piget, *free discovery learning* dari Bruner, *Meaningful learning* Ausubel, dan teori belajar sosial dari Vygotsky (Komalasari, 2011: 19).

1. Teori perkembangan dari Jean Piaget

Menurut Piaget, bagaimana seseorang memperoleh kecakapan intelektual, pada umumnya akan berhubungan dengan proses mencari keseimbangan antara apa yang ia rasakan dan ia ketahui dengan apa yang ia lihat sebagai suatu fenomena yang baru. Jika seseorang dalam kondisi sekarang dapat mengatasi situasi yang baru, maka keseimbangan dirinya tidak akan terganggu. Jika tidak, ia harus melakukan adaptasi dengan lingkungannya. Proses adaptasi ini dilakukan melalui asimilasi, akomodasi, dan equilibrasi (Hergenhahn dan Olson, 2012: 313). Pengintegrasian pengetahuan baru ke dalam struktur kognitif yang telah ada pada diri individu disebut proses asimilasi. Sedangkan proses adaptasi atau penyesuaian struktur kognitif ke dalam situasi baru dinama akomodasi. Sementara itu, ekuilibrasi adalah penyesuaian yang berkesinambungan antara proses asmilasi dan proses akomodasi.

Proses belajar individu menyesuaikan dengan pola dan tahap-tahp perkembangan sesuai umurnya. Tahapan-tahapan perkembangan ini bersifat hierarkis, artinya harus dilalui berdasarkan urutan tertentu dan seseseorang tidak dapat belajar sesuatu yang

berada di luar tahap kognitifnya. Piaget membagi tahap-tahap perkembangan kognitif menjadi empat, yaitu: (a) tahap sensori-motor yaitu umur 0-2 tahun. Ciri pokok perkembangannya berdasarkan tindakan dan dilakukan langkah demi langkah; (b) tahap praoprasional yaitu umum 2-7 tahun. Ciri pokok perkembangan pada tahap ini adalah pada penggunaan simbol atau bahasa isyarat, dan mulai berkembangnya konsep-konsep intuitif; (c) tahap operasional konkret yaitu umur 8-12 tahun. Perkembangan pada tahap ini dicirikan oeleh anak yang sudah mulai mampu megikuti peraturan-peraturan yang jelas dan logis. Anak telah memiliki kecakapan berpikir logis, akan tetapi hanya dengan benda-benda yang bersifat konkret; dan (d) tahap operasional formal yaitu umur 13-18 tahun. Ciri pokok perkembangan pada tahap ini adalah anak sudah mampu berpikir abstrak dan logis (Hergenhahn dan Olson, 2012: 360).

2. Teori *free discovery learning* dari Bruner

Teori *free discovery learning* Bruner mengatakan bahwa proses belajar akan berjalan dengan baik jika guru memberikan kesempatan kepada siswa untuk menemukan suatu konsep, teori, aturan, atau pemahaman melalui contoh-contoh yang ia jumpai dalam kehidupannya. Perkembangan kognitif seseorang terjadi melalui tiga tahap yang ditentukan oleh caranya melihat lingkungan, yaitu *enactive, iconic,* dan *symbolic* (Dahar, 2011: 136). *Tahap enaktif* adalah tahap seseorang melakukan aktivitas-aktivitas dalam upayanya untuk memahami lingkungan sekitarnya. Artinya, dalam memamhami dunia sekitarnya, siswa menggunakan pngetahuan motorik. *Tahap ikonik* adalah tahap dimana seseorang memahami objek-objek atau dunianya melalui gambar-gambar dan visualisasi verbal. Artinya, dalam memahami dunia sekelilingnya, siswa belajar melalui bentuk perumpamaan dan perbandingan. *Tahap simbolik*, yaitu tahap seseorang mampu memiliki ide-ide atau gagasan-

gagasan abstrak yang sangat dipengaruhi oleh kemampuannya dalam berbahasa dan logika.

3. Teori *meaningful learning* dari Ausubel

Menurut Ausubel, belajar merupakan asimilasi bermakna. Kebermaknaan dapat diciptakan dengan cara guru menghubungkan materi pelajaran yang akan dipelajari atau yang baru saja dipelajari dengan materi atau pengetahuan yang sudah siswa miliki sebelumnya. Faktor motivasi dan pengalaman emosional sangat penting dalam peristiwa belajar, sebab tanpa motivasi dan keinginan yang kuat dari siswa, maka tidak akan terjadi asimilasi pengetahuan baru ke dalam struktur kognitif yang dimilikinya. Belajar lebih bermakna bagi siswa jika materi pelajaran diurutkan dari umum ke khusus, dari keseluruhan ke rinci yang sering disebut sebagai *subsumptive sequence*. Selain itu, pembelajaran dirancang dengan *advance organizer* sebagai kerangka dalam bentuk abstrak atau tingkatan konsep-konsep dasar tentang apa yang dipelajari dan hubungannya dengan materi yang telah ada dalam struktur kognitif siswa (Arends, 2009: 298).

4. Teori belajar sosial Vygotsky

Menurut Vygotsky, perolehan pengetahuan dan perkembangan kognitif seseorang sesuai dengan teori sosiogenesis. Artinya, kejadian yang terjadi di lingkungan sosial di luar diri siswa merupakan sumber pengetahuan dan perkembangan kognitif siswa. Hal ini tidak berarti bahwa individu bersikap pasif dalam perkembangan kognitifnya, tetapi juga menekankan pentingnya peran aktif seseorang dalam mengkonstruksi pengetahuannya. Konsep-konsep penting teori sosiogenesis Vygotsky tentang perkembangan kognitif sesuai dengan revolusi sosiokultural dalam teori belajar dan pembelajaran adalah teori hukum genetik tentang perkembangan *(genetic law of development),* zona perkembangan proksimal *(zone of proximal development),* dan mediasi (Arends, 2009:

404).

a. Hukum genetik tentang perkembangan *(genetic law of development)*

   Menurut Vygotsky, dalam pertumbahan dan perkembangannya, setiap individu akan melewati dua tingkatan penting yaitu, tingkatan sosial, tempat dimana individu membentuk lingkungan sosialnya (tingkatan ini disebut sebagai interpsikologis atau intermental), dan tingkatan psikologis yang terjadi dalam diri seseorang (tingkatan dikategorikan sebagai intrapsikologis atau intramental). Menurut teori ini, faktor utama yang mempengaruhi pembentukan dan perkembangan kognitif seseorang adalah faktor lingkungan sosial atau intermental. Oleh karena itu, kehidupan sosial merupakan sumber dari munculnya fungsi-fungsi mental pada tingakatan yang lebih tinggi. Sementara itu fungsi intramental dipandang sebagai derivasi atau keturunan yang tumbuh atau terbentuk melalui penguasaan dan internalisasi terhadap proses-proses sosial tersebut (Komalasari, 2011: 22).

Proses memberikan makna dan mengkonstruksi pengetahuan pada diri siswa tidak terjadi diwaktu awal ketika anak mulai berpastisipasi dalam kegiatan sosial. Proses pengkonstruksian pengetahuan baru dialami individu ketika ketia ia berada pada thap internalisasi. Internalisasi yang dimaksudkan oleh Vygotsky bukanlah internalisasi yang sekedar mengalihkan pengetahuan dari luar diri individu ke dalam diri individu, melainkan internalisasi yang bersifat transformatif, yaitu kemampuan seseorang dalam melakukan perubahan dan perkembangan terhadap pengetahuan itu. Proses belajar dan perkembangan bukanlah dua hal yang dapat dipisahkan, melainkan satu kesatuan yang tidak terpisah.

b. Zona perkembangan proksimal *(zone of proximal development)*

   Menurutnya Vygotsky, perkembangan kemampuan seseorang

dapat dibedakan ke dalam dua tingkat, yaitu tingkat perkembangan aktual dan tingkat perkembangan potensial (Baharuddin dan Wahyuni, 2012: 125). Kemampuan seseprang dalam memecahkan masalah dan kemampuan menyelesaikan tugas secara mandiri merupakan salah satu indikator dari adanya perkembangan aktual yang terdapat dalam diri seseorang. Ini disebut sebagai kemampuan intramental. Sementara itu, kemampuan seseorang dalam menyelesaikan dan memecahkan masalah dengan bimbingan orang dewasa atau bekerja sama dengan teman yang memiliki keahlian tertentu disebut dengan tingkat perkembangan potensial. Posisi zona perkembangan proksimal terletak diantara tingkat perkembangan aktual dan tingkat perkembangan potensial.

Oleh karena itu, sebelum kemampuan internalisasi dan kemampuan intramental anak terbentuk, anak membutuhkan bantuan dalam proses belajaranya. Inilah yang disebut sebagai zona perkembangan proksimal. Orang dewasa dan/atau teman sebaya yang lebih kompeten perlu membantu dengan berbagai cara seperti memberikan contoh, memberikan feedback, menarik kesimpulan, dan sebagainya dalam rangka perkembangan kemampuannya.

c. Mediasi

Menurut Vygotsky, kunci utama untuk memahami proses-proses sosial dan psikologis adalah tanda-tanda atau lambang-lambang yang berfungsi sebagai mediator. Tanda-tanda atau lambang-lambang tersebut merupakan produk dari lingkungan sosio-kultural di mana seseorang berada. Alat psikologi *(psychological tools)* yang berupa bahasa, tanda dan lambang, atau semiotika merupakan sesuatu yang dimediasikan dengan perbuatan atau proses psikologis seseorang. Dalam kegiatan pembelajaran, anak dibimbing oleh orang dewasa atau oleh teman sebaya yang lebih

kompeten untuk memahami alat-alat semiotik ini. Dalam proses psikologis yang sedang berlangsung dalam diri anak yang mengalami proses internalisasi, alat-alat semiotik tersebut berfungsi sebagai mediator. (Komalasari, 2011: 23).

Berdasarkan pada teori Vygotsky di atas, maka akan diperoleh keuntungan jika: (1) anak memperoleh kesempatan yang luas untuk mengembangkan zona perkembangan proksimalnya atau potensinya melalui belajar dan berkembang; (2) pembelajaran perlu lebih dikaitkan dengan tingkat perkembangan potensialnya dari pada tingkat perkembangan aktualnya; (3) pembelajaran lebih diarahkan pada penggunaan strategi untuk mengembangkan kemampuan intermentalnya dari pada kemampuan intramentalnya; dan (4) anak diberi kesempatan untuk mengintegrasikan pengetahuan deklaratif yang telah dipelajarinya dengan pengetahuan prosedural yang dapat digunakan untuk melakukan tugas-tugas dan memecahkan masalah. Belajar tidak hanya bermakna sebagai proses transferal yang memindahkan satu engetahuan dari luar ke dalam diri seseorang. Belajar merupakan kegiatan konstruksi pengetahuan yang dilakukan semua komponen dalam proses belajar secara kolaboratif.

E. Perbedaan CTL dengan Pembelajaran Konvensional

Pembelajaran kontekstual berlandaskan pada konstruktivisme merupakan pembaharuan terhadap pembelajaran tradisional (konvensional) yang lebih bercorak behaviorisme. Ada beberapa perbedaan pokok antara pembelajaran CTL dengan pembelajaran konvensional. Berikut ini beberapa perbedaan tersebut, sebagaimana terlihat pada tabel berikut ini.

Tabel 1.1 Perbedaan CTL dengan Pembelajaran Konvensional

No	Contextual Teaching and Learning	Pembelajaran Kontekstual
1	Siswa secara aktif terlibat dalam proses pembelajaran	Siswa adalah penerima informasi secara pasif
2	Siswa belajar dari teman sebaya melalui kerja kelompok, diskusi, dan saling mengoreksi	Siswa belajar secara individual
3	Pembelajaran dikaitkan dengan kehidupan nyata dan atau masalah simulasi	Pembelajaran sangat abstrak dan teoritis
4	Perilaku dibangun atas kesadaran diri	Perilaku dibangun atas kebiasaan
5	Keterampilan dikembangkan atas dasar pemahaman	Keterampilan dikembangkan atas dasar latihan
6	Hadiah untuk perilaku baik adalah kepuasan	Hadiah untuk perilaku baik adalah pujian atau nilai (angka) rapor
7	Seseorang tidak melakukan hal yang buruk karena adanya kesadaran akan hal yang salah	Seseorang tidak melaukan hal yang buruk karena ia takut akan hukuman
8	Bahasa diajarkan dengan pendekatan komunikatif, yakni siswa diajak menggunakan bahasa dalam konteks nyata	Bahasa diajarkan dengan pendekatan struktural: rumus diterangkan sampai paham, kemudian dilatihkan *(drill)*
9	Pemahaman rumus dikembangkan atas dasar skemata yang sudah ada dalam diri siswa	Rumus itu ada di luar diri siswa, yang harus diterangkan, diterima, dihafalkan, dan dilatihkan
10	Pemahaman rumus itu rekatif berbeda antara siswa yang satu dengan lainnya sesuai dengan skemata siswa *(on going process of development)*	Rumus adaah kebenaran absolut (sama untuk semua orang). Hanya ada dua kemungkinan, yaitu pemahaman rumus yang salah atau benar

11	Siswa diminta bertanggung jawab memonitor dan mengembangkan pembelajaran mereka sendiri	Guru adalah penentu jalannya proses pembelajaran
12	Penghargaan terhadap pengalaman siswa sangat diutamakan	Pembelajaran tidak memperhatikan pengalaman siswa
13	Hasil belajar diukur dengan berbagai cara; proses bekerja, hasil karya, penampilan, rekaman, tes, dan lainnya	Hasil belajar diukur hanya dengan tes
14	Pembelajaran terjadi di berbagai tempat, konteks, dan setting	Pembelajaran hanya terjadi di kelas
15	Penyesalan adalah hukuman dari perilaku jelek	Sanksi adalah hukuman dari perilaku jelek
16	Perilaku baik berdasarkan pada motivasi instrinsik	Perilaku baik berdasarkan pada motivasi ekstrinsik
17	Seseorang berperilaku baik karena yakin itulah yang terbaik dan bermanfaat	Seseorang berperilaku baik karena dia terbiasa melakukannya. Kebiasaan ini dibangun dengan hadiah yang menyenangkan

(diadopsi dari Yatim Rianto, 2010: 165)

Beberapa perbedaan pokok di atas, menggambarkan bahwa CTL memiliki karakteristik tersendiri baik dilihat dari proses pelaksanaannya maupun pengelolaannya.

F. Tahapan Penerapan Contextual Teaching and Learning

Setiap pendekatan, model, atau teknik pembelajaran memiliki prosedur pelaksanaan yang terstruktur sesuai dengan karakteristiknya. Begitupun dengan pembelajaran kontekstual, berikut ini langkah-langkah penerapan pembelajaran kontekstual yang dikemukakan oleh Rusman (2012: 199), yaitu:

(1) kembangkan pemikiran bahwa siswa akan belajar lebih

bermakna dengan cara bekerja sendiri, dan mengkonstruksi sendiri pengetahuan dan keterampilan bertanya; (2) laksanakan sejauh mungkin kegiatan inkuiri untuk semua topik; (3) kembangkan sifat ingin tahu siswa dengan bertanya; (4) ciptakan masyarakat belajar; (5) hadirkan model sebagai contoh pembelajaran; (6) lakukan refleksi di akhir pertemuan; dan (7) lakukan penilaian yang sebenarnya (*authentic assesment*) dengan berbagai cara.

Pendapat selaras dikemukakan oleh Mulyasa (2016: 115), bahwa terdapat lima elemen yang harus diperhatikan dalam pelaksanaan pembelajaran kontekstual, yakni: (1) Pembelajaran harus memperhatikan pengetahuan yang sudah dimiliki oleh peserta didik; (2) pembelajaran dimulai dari keseluruhan (global) menuju bagian-bagian secara khusus (dari umum ke khusus); (3) Pembelajaran harus ditekankan pada pemahaman, dengan cara menyusun konsep sementara, melakukan *sharing* untuk memperoleh masukan dan tanggapan dari orang lain, merevisi dan mengembangkan konsep; (4) pembelajaran ditekankan pada upaya mempraktikkan secara langsung apa yang dipelajari; dan (5) adanya refleksi terhadap strategi pembelajaran dan pengembangan pengetahuan yang dipelajari. Untuk mencapai kompetensi dengan menggunakan CTL, guru dapat melakukan langkah-langkah pembelajaran yang terdiri dari pendahuluan, kegiatan inti, dan penutup pembelajaran (Sanjaya, 2010: 270-272).

1. Kegiatan Pendahuluan

a. Guru menjelaskan kompetensi yang harus dicapai serta manfaat dari proses pembelajaran dan pentingnya materi pelajaran yang akan dipelajari.
b. Guru menjelaskan prosedur pembelajaran CTL
    1) Siswa dibagi menjadi beberapa kelompok
    2) Setiap kelompok ditugaskan untuk melakukan obser-

vasi

3) Melalui observasu, siswa ditgaskan untuk mencatat berbagai hal yang ditemukan

c. Guru melakukan tanya jawab yang berkaitan dengan tugas yang harus dikerjakan oleh setiap siswa.

2. Kegiatan Inti

a. Kegiatan inti dilapangan
   1) Siswa melakukan obsrvasi sesuai dengan pembagian kelompok
   2) Siswa mencatat hal-hal yang siswa temukan sesuai dengan alat observasi yang telah siswa tentukan sebelumnya

b. Kegiatan inti di dalam kelas
   1) Siswa mendiskusikan hasil temuannya sesuai dengan kelompoknya
   2) Siswa melaporkan hasil diskusinya
   3) Setiap kelompok menjawab setiap pertanyaan yang diajukan oleh kelompok lainnya.

3. Kegiatan Penutup Pembelajaran

a. Dengan bantuan guru, siswa menyimpulkan hasil observasi yang berkaitan dengan masalah yang diamati sesuai dengan indikator hasil belajar yang harus dicapai
b. Guru menugaskan siswa untuk membuat hasil karya tentang hasil pengamatan yang telah dilakukan

Dalam pembelajaran kontekstual (CTL), untuk mendapatkan kemampuan pemahaman konsep, siswa harus mengalami secara langsung dalam kehidupan nyata dalam masyarakat. Fungsi kelas tidak sebatas sebagai tempat mendengar, mencatat, dan menghafal apa yang disampaikan oleh guru. Lebih dari itu, kelas merupakan tempat yang harus disetting sebagai tempat yang dapat membelajarkan semua komponen yang terlibat dalam pembelajaran. Oleh karena itu, terdapat beberapa catatan dalam penera-

pan CTL sebagai suatu sistem, model, dan strategi pembelajaran, yaitu:

1. CTL adalah model pembelajaran yang menekankan pada aktivitas siswa secara penuh, baik fisik maupun mental.
2. CTL memandang bahwa belajar bukan menghafal, akan tetapi proses berpengalaman dalam kehidupan nyata.
3. Kelas dalam pembelajaran CTL bukan sebagai tempat untuk memperoleh informasi, akan tetapi sebagai tempat untuk menguji hasil temuan siswa dilapangan pada saat observasi.
4. Materi pelajaran ditemukan oleh siswa sendiri, bukan hasil pemberian dari orang lain atau guru.

Bab 2

PRINSIP, KARAKTERISTIK, DAN KOMPONEN CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING

Contextual Teaching and Learning (CTL) atau yang lebih dikenal dengan pembelajaran kontekstual merupakan pembelajaran yang berusaha menghubungkan materi pelajaran yang dipelajari dengan pengamalan pada kehidupan nyata siswa. CTL atau pembelajaran kontekstual sebagai sistem pembelajaran maupun sebagai pendekatan dan model pembelajaran, tentunya memiliki karakteristik, prinsip, serta komponen-komponen yang khas dan berbeda dari pendekatan pembelajaran lainnya. Pada Bab ini membahas prinsip, karakteristik, dan komponen dari pembelajaran kontekstual atau Contextual Teaching and Learning (CTL).

A. Prinsip Contextual Teaching and Learning

Sounders (1999: 5-10) menjelaskan bahwa pembelajaran kontekstual difokuskan pada REACT (***R****elating:* belajar dalam konteks pengalaman hidup; ***E****xperiencing*: belajar dalam konteks

pencarian dan penemuan; ***A**ppliying:* belajar ketika pengetahuan diperkenalkan dalam konteks penggunaannya; ***C**ooperating:* belajar melalui konteks komunikasi interpersonal dan saling berbagai; ***T**ransfering:* belajar penggunaan pengetahuan dalam suatu konteks atau situasi baru. Masing-masing prinsip pembelajaran kontekstual (CTL) tersebut dijelaskan sebagai berikut.

1. Prinsip keterkaitan dan relevansi *(relating)*
   Proses pembelajaran hendaknya terdapat keterkaitan *(relevance)* dengan bekal pengetahuan *(prerequisite knowledge)* yang telah ada pada diri siswa, dengan konteks pengalaman dalam kehidupan dunia nyata, seperti manfaat untuk bekal bekerja dikemudian hari dalam kehidupan masyarakat. Pengetahuan prasyarat adalah relevansi antar faktor internal seperti bekal pengetahuan, keterampilan, bakat, minat, dengan faktor eksternal seperti media dan pembelajaran oleh guru dan lingkungan.
2. Prinsip pengalaman langsung *(experiencing)*
   Dalam proses pembelajaran, siswa perlu mendapatkan pengalaman langsung melalui kegiatan eksplorasi, penemuan *(discovery), inventory,* investigasi, penelitian, dan lain sebagainya. *Experiencing* dipandang sebagai jantung pembelajaran kontekstual (Moore, 2014 : 360). Dengan memanipulasi dan memanfaatkan alat pembelajaran, sumber belajar, dan melakukan kegiatan pengamatan, maka pembelajaran akan berlangsung lebih aktif dan cepat. Untuk mendorong daya tarik dan motivasi, penggunaan strategi pembelajaran dan media seperti audio, video, membaca dan menelaah buku teks atau media lainnya menjadi sangat bermanfaat.
3. Prinsip aplikasi *(appliying)*
   Menerapkan fakta, konsep, prinsip, dan prosedur yang dipelajari dalam situasi dan konteks yang lain merupakan pembelajaran tingkat tinggi, lebih dari sekedar menghafal. Kemam-

puan siswa untuk menerapkan materi yang telah dipelajari untuk diterapkan atau digunakan pada situasi lain yang berbeda merupakan penggunaan *(use)* fakta, konsep, prinsip atau prosedur. Dalam pembelajaran kontekstual, penerapan ini lebih banyak diarahkan pada dunia kerja yang dilaksanakan dengan menggunakan buku teks, video, laboratorium, dan jika memungkinkan ditindak lanjuti dengan memberikan pengalaman langsung melalui kegiatan karyawisata, praktik kerja lapangan, magang *(internship),* dan lain sebagainya.

4. Prinsip kerja sama *(cooperating)*

   Kerja sama dalam konteks saling bertukar pikiran, mengajukan dan menjawab pertanyaan, komunikasi interaktif antar sesama siswa, antara siswa dengan guru, antara siswa dengan narasumber, memecahkan masalah dan mengerjakan tugas bersama merupakan strategi pembelajaran pokok dalam pembelajaran kontekstual. Bekerja sama tidak hanya membantu siswa belajar menguasai materi pembelajaran tetapi juga sekaligus memberikan wawasan pada dunia nyata bahwa untuk menyelesaikan sutau tugas akan lebih berhasil jika dilakukan secara bersama-sama dalam bentuk tim kerja. Kualitas hasil kerja tim tergantung dari kualitas kerja sama anggota tim.

5. Prinsip alih pengetahuan *(transfering)*

   Dalam pembelajaran kontekstual, kemampuan yang dimiliki peserta didik dalam aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik harus diaplikasikan dalam berbagai situasi yang relevan. Dengan kata lain, pengetahuan dan keterampilan yang telah dimiliki bukan sekedar untuk dihafal tetapi juga dapat digunakan atau dialihkan pada situasi dan kondisi lain (Gafur, 2012: 18). Kemampuan siswa untuk menerapkan materi yang telah dipelajari dalam memecahkan masalah-masalah baru merupakan penguasaan strategi kognitif atau pencapaian pembelaja-

ran dalam bentuk menemukan *(finding).*

Sedangkan menurut Johnson (2002: 26), pembelajaran kontekstual sebagai sebuah sistem, memiliki tiga prinsip, yaitu prinsip kesaling bergantungan, prinsip diferensiasi, dan prinsip pengaturan diri.

1. Prinsip kesaling bergantungan *(Interdependence)*
   Prinsip ini membuat hubungan yang bermakna *(making meaningful connections)* antara proses pembelajaran dan konteks kehidupan nyata sehingga siswa berkeyakinan bahwa belajar merupakan aspek yang esensial bagi kehidupan di masa yang akan datang. Prinsip ini mengajak para pendidik mengenali keterkaitannya dengan pendidik lainnya, siswa, *stakeholder,* dan lingkungannya. Bekerja sama *(collaborating)* untuk membantu siswa belajar secara efektif dalam kelompok, membantu siswa untuk berinteraksi dengan orang lain, saling mengemukakan gagasan, saling mendengarkan untuk menemukan solusi persoalan, mengumpulkan data, mengolah data, dan menentukan alternatif pemecahan masalah. Prinsipnya meyatukan berbagai pengalaman dari masing-masing siswa untuk mencapai standar akademik yang tinggi *(reaching high standards)* melalui pengidentifikasian tujuan dan memotivasi siswa untuk mencapainya (Johnson, 2002: 34).
2. bePrinsip diferensiasi *(Differentiation)*
   Prinsip diferensiasi ini merupakan prinsip dari pembelajaran kontekstual yang terinspirasi dari perbedaan-perbedaan yang ada dalam proses pembelajaran. Guru yang melakukan aktivitas pembelajaran dengan prinsip diferensiasi akan bekerja sesuai dengan cara kerja alam. Komponen pembelajaran kontekstual yang mencakup pembelajaran praktik aktif dan langsung *(hands on)* akan menantang para siswa untuk mencipta (Johnson, 2002: 42). Siswa akan berpikir kreatif ketika ia menggunakan pengetahuan akademik untuk meningkatkan

kerja sama dengan anggota kelas. Pembelajaran aktif yang berpusat pada siswa mrupakan salah satu prinsip diferensiasi. Pembelajaran aktif membebaskan siswa untuk mencari bakat pribadinya memunculkan cara belajarnya sendiri dan berkembang dengan cara siswa sendiri.

3. Prinsip pengaturan diri *(Self-Organization)*
   Prinsip pengaturan diri menyatakan bahwa proses pembelajaran diatur, dipertahankan, dan didasari oleh siswa sendiri, dalam rangka merealisasikan seluruh potensinya. Siswa secara sadar harus menerima tanggung jawab atas keputusan dan perilakunya sendiri, menilai alternatif, membuat pilihan, mengembangkan rencana, menganalisis informasi, menciptakan solusi dan dengan kritis menilai bukti. Melalui interaksi antar siswa, akan diperoleh pengertian baru, pandangan baru sekaligus menemukan minat pribadi, kekuatan imajinasi, kemampuan siswa dalam bertahan dan menemukan sisi keterbatasan diri.

Ketiga prinsip di atas menunjukkan bahwa proses pembelajaran merupakan kegiatan yang dinamis. Prinsip kesaling bergantungan membuat hubungan yang harmonis antar sesama siswa dan guru. Prinsip diferensiasi menjadi nyata ketika pembelajaran dapat menantang siswa untuk saling menghormati perbedaan melalui kerja sama tim untuk menghasilkan suatu gagasan. Prinsip pengorganisasian diri terlihat ketika siswa mencari dan menemukan kemampuan dirinya sendiri serta berperan serta dalam kegiatan yang berpusat pada siswa.

B. Karakteristik Contextual Teaching and Learning

Pembelajaran kontekstual memiliki beberapa karakteristik yang khas yang membedakannya dengan pendekatan pembelajaran lain. Blanchard (2001: 2-8) mengidentifikasi beberapa karakteristik pendekatan kontekstual yang terdiri dari: (1) *relies on spatial*

memory (bersandar pada memori mengenai ruang); (2) *typically integrated multiple subjects* (mengintegrasikan berbagai subjek materi/disiplin); (3) *value of information is based on individual need* (nilai informasi didasarkan pada kebutuhan siswa); (4) *relates information with prior knowledge* (menghubungkan informasi dengan pengetahuan awal siswa); dan (5) *authentic assessment throught practical application or solving of realistic problem* (penilaian yang sebenarnya melalui aplikasi praktis atau pemecahan masalah nyata). Sementara itu, Bern dan Erickson (2001: 3-9) juga mengemukakan karakteristik pembelajaran kontestual yang terdiri dari *interdiciplinary learning, problem based learning,* dan *external contexts for learning.*

Advanced Technology Environment and Energy Center (ATEEC), Fellows dalam Komalasari (2011: 10) menjelaskan karakteristik pembelajaran kontekstual yang memiliki enam karakteristik yaitu *problem based, using multiple contexts, drawing upon student diversity, supporting self-regulated learning, using interdependent learning groups, and employing authentic assessment.* Berikut ini masing-masing penjelasan dari karakteristik pembelajaran kontekstual tersebut.

1. *Problem based* (berbasis masalah)
   Contextual teaching and learning dapat dimulai dengan simulasi atau masalah nyata. Siswa menggunakan kemampuan berpikir kritis dan pendekatan sistemik untuk mengkaji masalah atau isu. Siswa juga menggunakan berbagai disiplin ilmu untuk memecahkan permasalahan. Permasalahan yang dikaji berkaitan dengan kehidupan siswa dalam keluarga, pengalaman sekolah, tempat kerja, dan masyarakat.
2. *Using multiple contexts* (penggunaan berbagai konteks)
   Pengetahuan tidak bisa terpisah dari fisik dan konteks sosial dimana pengetahuan berkembang. Bagaimana dan dimana seseorang memperoleh dan menciptakan pengetahuan sangatlah penting. Melalui *contextual teaching and learning,* pengalaman diperkaya ketika para siswa belajar keterampilan dalam

berbagai konteks.

3. *Drawing upon student diversity* (penggambaran keanekaragaman siswa). Setiap siswa berbeda, perbedaan terjadi dalam nilai-nilai, adat istiadat sosial, dan perspektif. Perbedaan ini menjadi daya dorong untuk belajar dan menambah kompleksitas pada pengalaman *contextual teaching and learning.* Kerjasama dan pembelajaran kelompok akan membiasakan siswa untuk menghormati perbedaan sejarah, meluaskan perspektif, dan membangun keterampilan interpersonal.
4. *Supporting self regulated learning* (pendukung pembelajaran dengan pengaturan diri/pembelajaran dengan inisiatif sendiri).
   Pada akhirnya, siswa harus menjadi pelajar sepanjang hayat. Hal ini berarti siswa selalu memiliki keinginan dan dapat mencari, meneliti, dan menggunakan informasi dengan kesadaran sendiri tanpa adanya pengawasan. Untuk melakukannya, siswa harus lebih sadar bagaimana mereka memproses informasi, mmecahkan masalah, dan menggunkan latar belakang pengetahuannya. *Contextual teaching and learning* perlu mempertimbangkan prinsip *trial-error,* menyediakan waktu dan struktur untuk refleksi, dan menyediakan cukup dukungan untuk membantu siswa berpindah dari kebergantungan menuju belajar mandiri.
5. *Using interdependent learning groups* (penggunaan kelompok belajar yang saling ketergantungan).
   Belajar kelompok secara tidak langsung akan mempengaruhi dalam perkembangan kepercayaan diri dan pengetahuan siswa. Belajar kelompok atau masyarakat belajar adalah sarana untuk berbagi pengetahuan, memusatkan pada tujuan, dan memberi kesempatan semua anggota untuk saling belajar. Dalam hal ini, guru berperan sebagai pelatih, fasilitator, dan mentor dalam belajar kelompok.
6. *Employing authentic assessments* (memanfaatkan penilaian nyata).

Contextual Teaching and learning dimaksudkan untuk membangun pengetahuan dan keterampilan yang penuh makna dengan melibatkan para siswa dalam konteks kehidupan nyata. Demikian pula halnya dalam penilaian, haruslah autentik sepanjang proses dan hasil pembelajaran. penilaian autentik ini digunakan untuk memonitor kemajuan siswa dan memberikan umpan balik bagi keberhasilan guru dalam pembelajaran.

C. Komponen Contextual Teaching and Learning

Sanjaya (2010: 260) menyebutkan tujuh komponen utama pembelajaran kontekstual, yaitu konstruktivisme *(constructivism),* menemukan *(inquiry),* bertanya *(questioning),* masyarakat belajar *(learning community),* pemodelan *(modelling),* refleksi *(reflection),* dan penilaian yang sebenarnya *(authentic assessment).* Berikut ini masing-masing penjelasan dari komponen tersebut.

1. Konstrutivisme *(constructivism).* Pengetahuan merupakan sekumpulan fakta, konsep, prinsip, maupun prosedur yang harus dikonstruksi oleh setiap individu, bukan hanya sekedar dipindahkan, dan dihafalkan. Pengalaman nyata yang diperoleh dari pasrtisipasi seseorang dalam kehidupannya akan memberikan makna yang mendalam bagi pengetahuan yang dikonstruksinya.
2. Menemukan *(inquiry).* Pengetahuan dan keterampilan yang diperoleh siswa diharapkan bukan hanya hasil dari mengingat seperangkat materi pelajaran, melainkan hasil dari menemukan sendiri melalui siklus observasi *(observation),* bertanya *(questioning),* mengajukan dugaan *(hiphothesis),* pengumpulan data *(data gathering),* dan penyimpulan *(conclusion)* (Sanjaya, 2010: 265).
3. Bertanya *(questioning).* Pengetahuan yang dimiliki seseorang selalu bermula dari aktivitas bertanya. Aktivitas bertanya yang dilakukan oleh guru dimaksudkan untuk menilai kemampuan

siswa dan memberikan motivasi serta bimbingan kepada siswa agar berani mengungkapkan pendapat/jawabannya. Bagi siswa, bertanya merupakan bagian penting dalam melakukan inkuiri, yaitu menggali informasi, mengkonfirmasikan apa yang sudah diketahui, dan mengarahkan perhatian pada aspek yang belum diketahuinya.

4. Masyarakat belajar *(learning community),* hasil pembelajaran diperoleh dari kerja sama dengan orang lain. Guru disarankan selalu melaksanakan pembelajaran dalam kelompok-kelompok belajar agar siswa dapat belajar menghormati gagasan dari siswa lainnya dan untuk memperkaya informasi.
5. Pemodelan *(modelling).* Dalam pembelajaran keterampilan atau pengetahuan tertentu perlu adanya model yang ditiru. Guru dapat menjadi model, misalnya memberi contoh cara mengerjakan sesuatu. Tetapi guru bukan satu-satunya model, artinya model dapat dirancang dengan melibatkan siswa atau mendatangkan seseorang dari luar.
6. Refleksi *(reflection).* Refleksi merupakan cara berpikir tentang apa yang sudah dilakukan di masa lalu. Siswa menyimpan apa saja yang baru dipelajarinya sebagai struktur pengetahuan yang baru, yang merupakan pengayaan atau revisi dari pengetahuan sebelumnya. Tanggapan berupa pendapat, evaluasi, maupun kritikan terhadap pengetahuan dan aktivitas yang sudah diterima dan dilakukan oleh individu merupakan bagian dari kegiatan refleksi.
7. Penilaian yang sebenarnya *(authentic assessment).* Kemajuan belajar dinilai dari proses, bukan semata-mata dinilai dari hasil akhir. Penialaian dapat berupa penilaian tertulis *(pencil and paper test)* dan penialain berdasarkan perbuatan *(performance based assessment),* penugasan *(project),* produk *(product),* atau portofolio *(portofolio)* (Sahlan, 2015: 42).

Johnson (2002: 24) mengidentifikasi delapan komponen

contextual teaching and learning (CTL), yaitu membuat keterkaitan-keterkaitan yang bermakna *(making meaningful connections)*, melakukan pekerjaan yang berarti *(doing significant work)*, melakukan pembelajaran yang diatur sendiri *(self-regulated learning)*, bekerja sama *(collaborating)*, berpikir kritis dan kreatif *(critical and creative thinking)*, membantu individu untuk tumbuh dan berkembang *(nurturing the individual)*, mencapai standar yang tinggi *(reaching high standards)*, dan menggunakan penilaian autentik *(using authentic assessment)*. Berikut ini penjelasan dari masing-masing komponen CTL tersebut.

1. *Making Meaningful Connections* (membuat keterkaitan yang bermakna)

   Keterkaitan yang mengarah pada makna adalah inti dari pengajaran dan pembelajaran kontekstual. Ketika peserta didik dapat mengaitkan isi dari mata pelajaran dengan pengalamannya sendiri, siswa dapat menemukan makna. Banyak cara efektif untuk mengaitkan pembelajaran dengan konteks situasi sehari-hari siswa. Adapun cara yang digunakan CTL dalam mengaitkan pembelajaran adalah: (a) ruang kelas tradisional yang mengaitkan materi dengan konteks siswa; (b) memasukkan materi dari bidang lain dalam kelas; (c) mata pelajaran yang terpisah, tetapi mencakup topik-topik yang saling berhubungan; (d) mata pelajaran gabungan yang menyatukan dua atau lebih disiplin; (e) menggabungkan sekolah dan pekerjaan; dan (f) model kuliah kerja nyata atau penerapan terhadap ha-hal yang dipelajari di sekolah ke masyarakat (Johnson, 2002: 49).

   a) Ruang kelas tradisional. Guru adalah pemimpin ruang kelas. sebagai pemimpon, guru di sebuah ruang kelas tradsional dapat menghubungkan informasi baru dengan kehidupan siswa melalui banyak cara yang penuh makna dengan cara mengaitkan pembelajaran dengan kehidu-

pan. Beberapa pertanyaan yang dapat digunakan guru untuk menciptakan kelas yang bermakna bagi siswa yaitu: Apakah guru menghabiskan sebagain besar waktu untuk memberi informasi, menjelaskan, dan bertanya?; Apa tujuan dari mata pelajaran ini?; Apakah pembelajaran memberikan kesempatan kepada siswa untuk ikut serta secara aktif?; Apakah pelajaran tersebut penting?; Apakah Anda menggunakan beberapa beberapa metode penilaian autentik? Apakah siswa mendapat kesempatan untuk menggunakan pemikiran tingkat tinggi ?; Sudahkan guru mengajak siswa untuk bekerja sama dengan memgembangkan bakat siswa?; Apakah siswa diberikan kesempatan untuk mengunakan fasilitas pendukung?; Apakah kelas menyediakan lingkungan yang aman?; dan Apakah guru benar-benar peduli kepada siswa dan siap membantu siswa?' (Johnson, 2002: 55).

b) Penambahan atau penyisipan mata pelajaran yang berbeda. Materi pelajaran yang berbeda dapat disisipkan dalam pembelajaran di kelas dengan menggunakan melalui tugas membaca topik-topik khusus dan proyek langsung.

c) Mata pelajaran yang saling berhubungan *(linked courses)*. Yang dimaksud mata pelajaran yang saling berhubungan yaitu mata pelajaran yang sebenarnya berlainan, tetapi dapat dihubungkan dengan mata pelajaran lain karena terdapat materi yang relevan dan saling melengkapi anatara mata pelajaran yang satu dengan yang lainnya. Meskipun setiap mata pelajaran memiliki tujuan, penilaian dan nilai akhir yang terpisah, isi setiap pelajaran dihubungkan sedemikian rupa sehingga memberikan konteks pelajaran yang kaya. Dengan membuat hubungan-hubungan ini, siswa memiliki kesempatan yang lebih besar untuk menampilkan gaya belajar dan bakat yang unik.

d) Mata pelajaran terpadu. Mata pelajaran terpadu berarti mata pelajaran yang diciptakan dengan mengkombinasikan satu disiplin yang berbeda. Mata pelajaran terpadu ini biasanya di ajar secara tim dengan tujuan dan penilaian yang sesuai dengan gabungan dari disiplin ilmu yang digabungkan. Mata pelajaran terpadu ini disebut mata pelajaran multidisipliner atau mata pelajaran lintas kurikulum (Trianto, 2010: 55).

e) Menggabungkan sekolah dan pekerjaan. CTL dikenal sebagai sistem pembelajaran yang menghubungkan sekolah dengan dunia kerja. Mengaitkan pekerjaan dengan sekolah memberi alasan siswa untuk belajar berbagai hal. CTL tidak hanya membrikan dorongan kepada siswa untuj menguasai materi pelajaran akademik, tetapi juga kesempatan untuk mengembangkan diri.

f) Kuliah kerja nyata (KKN). KKN adalah metode pembelajaran yang mengajarkan kepada siswa bahwa ia bertanggung tidak hanya kepada dirinya sendiri, tetapi pada konteks sebagai seorang individu dlam sebuah keterkaitan. KKN mengajarkan kepada siswa bahwa tidak hanya keahlian akademik yang diperlukan dalam kehidupan, melainkan juga aspek etika dan kewajiban memperhatikan kesejahteraan orang lain dan lingkungan dengan penuh kasih sayang.

2. *Doing Significant Work* (melakukan pekerjaan yang berararti)
Pembelajaran yang menerapkan konsep *doing signification work* adalah proses pembelajaran yang memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengkonstruksi pengetahuan dengan cara menemukan dan mengalami sendiri secara langsung. Indikator pembelajaran yang menerapkan konsep melakukan pekerjaan yang berarti meliputi eksplorasi, penemuan *(discovery), inventory*, investigasi, penelitian, dan pemecahan masalah

(Komalasari, 2011: 13).

Guru disebuah ruang kelas tradisional dapat menghubungkan informasi baru dengan kehidupan siswa melalui banyak cara yang penuh dengan makna. Beberapa cara tersebut antara lain memberikan waktu kepada siswa untuk belajar dengan menceritakan pengalaman dan pengetahuannya, mengajar materi yang sama dengan cara yang dapat diterima oleh berbagai kecerdasan dan gaya belajar yang berbeda, dan melakukan simulasi. Guru juga dapat membantu siswa untuk berkembang dengan cara melibatkan siswa dalam tugas-tugas yang berhubungan dengan masyarakat. Untuk memperkuat pengalaman belajar yang aplikatif bagi siswa, diperlukan pembelajaran yang lebih banyak kesempatan kepada siswa untu melakukan, mencoba, dan mengalami sendiri *(learning to do),* tidak hanya sekedar menjadi pendengar yang pasif yang menerima semua informasi yang disampaikan oleh guru.

Oleh karena itu, melalui pembelajaran kontekstual, pembelajaran bukan transformasi pengetahuan dari guru kepada siswa dengan menghafal sejumlah konsep-konsep yang sepertinya terlepas dari kehidupan nyara, akan tetapi lebih ditekankan pada upaya menfasilitasi siswa untuk mencari kemampuan dan makna dari apa yang dipelajari. Dengan demikian, pembelajaran akan lebih bermakna, sekolah lebih dekat dengan lingkungan masyarakat (bukan dekat secara fisik), akan tetapi secara fungsional apa yang dipelajari di sekolah senantiasa bersentuhan dengan situasi dan permasalahan kehidupan yang terjadi di lingkungan (keluarga dan masyarakat).

Dalam proses pembelajaran, siswa perlu mendapatkan pengalaman langsung melalui kegiatan eksplorasi, mencoba, menganalisis, mengaplikasikan, bertanya, atau memecahkan persoalan dengan menggunakan pengetahuan yang dimiliki siswa. Pemanfaatan sumber belajar, manipula alat-alat pem-

belajaran, dan melakukan kegiatan pengamatan secara langsung dapat mempercepat proses pembelajaran yang dilakukan siswa. Untuk mendorong daya tarik dan motivasi, penggunaan strategi pembelajaran dan media seperti audio, video, membaca dan menelaah buku teks atau media lainnya menjadi sangat bermanfaat.

3. *Self-Regulated Learning* (pembelajaran dengan pengaturan/inisitif sendiri)

   Pembelajaran yang menerapkan konsep pengaturan diri adalah pembelajaran yang mendorong siswa untuk mengatur diri dan pembelajarannya secara mandiri. Pembelajaran mandiri memberikan siswa kesempatan yang luar biasa untuk mempertajam kesadaran siswa akan lingkungannya. Pembelajaran mandiri memungkinkan siswa untuk membuat pilihan-pilihan positif tentang bagaimana siswa akan mengatasi kegelisahan dan kekacauan dalam kehidupan sehari-hari. Pola ini memungkinkan siswa bertindak berdasarkan inisiatifnya sendiri untuk membentuk lingkungan.

   Definisi CTL tentang pembelajaran mandiri adalah suatu proses belajar yang mengajak siswa melakukan tindakan mandiri yang melibatkan siswa secara individu atau berkelompok. tindakan mandiri ini dirancang untuk menghubungkan pengetahuan akademik dengan kehidupan siswa sehari-hari untuk mencapai tujuan yang bermakna. Proses pembelajaran mandiri mengharuskan siswa untuk memiliki pengetahuan dan keahlian dalam melakukan hal-hal tertentu seperti mengambil tindakan, bertanya, membuat keputusan mandiri, berpikir kritis dan kreatif, memiliki kesadaran diri, dan dapat bekerja sama (Johnson, 2002: 71).

   a. Mengambil tindakan, kebanyakan individu mengingat hal-hal terbaik yang telah dipelajari, karena adanya tindakan yang dilakukannya. Misalnya, shalat jamak dan qashar

akan dipahami siswa ketika ia melakukan praktek shalat jamak qashar tersebut. Belajar aktif yang disebut juga dengan belajar "langsung", adalah belajar yang membuat materi pelajaran melekat. Mencari dan menghubungkan infrmasi secara aktif dari tempat kerja, masyarakat, maupun ruang kelas, kemudian menggunakan informasi tersebut untuk alasan tertentu akan membuat informasi tersebut melekat dalam ingatan. Siswa yang menghimpun, menyentuh, dan mengumpulkan pengetahuan, memiliki otak yang berbeda dibandingkan dengan siswa yang hanya mendengar dan menyerap informasi yang membosankan.

b. Mengajukan pertanyaan, dengan bantuan seorang guru yang imajinatif, setiap siswa dapat didiorong untuk mengajukan pertanyaan yang bersentuhan langsung dengan kehidupannya. Ketika pertanyaan-pertanyaan tersebut membantu siswa untuk menemukan kaitan antara pelajaran di kelas dengan situasi yang siswa alami di sekolah, di rumah, maupun sebagai anggota masyarakat, siswa dapat melihat makna mata pelajaran akademik. Sehingga siswa termotivasi untuk mengambil bagian dalam penyelesaian masalah yang menarik.
c. Membuat pilihan, selain mengajukan pertanyaan, dalam pembelajaran mandiri, siswa perlu membuat pilihan-pilihan yang cerdas. Siswa dengan pembelajaran mandiri tidak hanya memilih rancangan kerja, tetapi juga memutuskan bagaimana ia harus berperan serta. Siswa memilih berpartisipasi dalam rencana kerja yang paling sesuai dengan minat dan bakat pribadinya (Sunawan, 2005: 128: 142). Peserta didik dengan pembelajaran mandiri mungkin memilih mendapatkan informasi dengan jalan mengamati, mendengarkan, membaca, atau berdiskusi.

d. Membangun kesadaran diri, kesadaran diri yaitu kemampuan untuk merasakan perasaan saat perasaan tersebut muncul. Kemampuan ini membuat kendali diri dan mengilhami tindakan yang diambil. Kesadaran diri ini meliputi pengetahuan tentang keterbatasan dan kekuatan diri sendiri, dan juga mengetahui bagaimana pandangan orang lain terhadap diri siswa. Kesadaran diri ini erat kaitannya dengan kecerdasan emsional yang dapat menjadikan kerja sama dengan anggota kelompok menjadi lebih baik.
e. Kerja sama, kerja sama dapat menghilangkan hambatan mental akibat terbatasnya pengalaman dan cara pandang yang sempit. Jadi akan lebih mungkin untuk menemukan kekuatan dan kelemahan diri, belajar untuk menghargai orang lain, mendenhgarkan dengan pikiran terbuka, dan membangun persetujuan bersama. Dengan bekerja sama, anggota kelompok kecil mampu mengatasi berbagai rintangan, bertindak mandiri dan penuh tanggung jawab, mengandalkan bakat setiap anggota kelompok, mempercayai orang lain, mengeluarkan pendapat, dan mengambil keputusan (Slavin, 2005: 10).

Pembelajaran mandiri adalah sebuah proses. Pembelajaran mandiri sebagai salah satu bentuk pembelajaran tentunya memiliki prosedur pembelajaran tersendiri. Prosedur pembelajaran ini berfungsi sebagai pedoman langkah-langkah pembelajaran agar dapat mencapai tujuan yang telah ditentukan. Pembelajaran mandiri dilakukan dengan lima langkah yaitu siswa mandiri menetapkan tujuan, siswa mandiri membuat rencana, siswa mandiri mengikuti rencana dan mengukur kemajuan diri, siswa mandiri membuahkan hasil akhir, dan siswa mandiri menunjukkan kecakapan melalui penilaian autentik.

Guru CTL yang bermutu memungkinkan siswanya ti-

dak hanya dapat mencapai standar nilai akademik secara nasional, tetapi juga mendapatkan pengetahuan dan keahlian yang penting untuk kehidupan sehari-hari siswa. sebagai mentor, guru CTL menciptakan lingkungan belajar yang kaya. Guru memberikan pengalaman yang membantu siswa mandiri untuk menemukan cara menghubungkan sekolah dengan pengalaman dan pengetahuan yang telah dimiliki siswa. pembelajaran mandiri memberikan kesempatan bagi siswa untuk mempertajam kesadarannya dengan lingkungan. Pembelajaran mandiri memungkinkan siswa untuk membuat pilihan-pilihan positif tentang bagaimana mereka akan mengatasi permasalahan dalam kehidupan sehari-hari. Pola ini memungkinkan siswa bertindak berdasarkan inisiatif siswa sendiri untuk membentuk lingkungan.

4. *Collaborating* (kerja sama)

   Kerjasama adalah komponen penting dalam sistem CTL. Kerjasama dapat menghilangkan hambatan mental akibat terbatasnya pengalaman dan cara pandang yang sempit. Belajar dengan bekerja sama berfungsi untuk menemukan kekuatan dan kelemahan diri, belajar untuk menghargai orang lain, mendengarkan dengan pikiran terbuka, dan membangun persetujuan bersama. Bekerja sama dengan para anggota kelompok kecil akan mampu mengatasi berbagai rintangan, bertindak mandiri dan dengan penuh tanggung jawab, mengandalkan bakat setiap anggota kelompok, mempercayai orang lain, mengeluarkan pendapat, dan mengambil keputusan. Dalam pembelajaran berkelompok atau biasa disebut dengan masyarakat belajar *(learning community),* hasil pembelajaran diperoleh dari kerja sama dengan orang lain. Guru disarankan selalu melaksanakan pembelajaran dalam kelompok-kelompok belajar agar siswa dapat belajar menghormati gagasan dari siswa lainnya dan untuk memperkaya informasi.

Berbagai strategi untuk belajar bekerja dalam kelompok, yaitu: (1) tetap fokus pada tugas kelompok; (2) bekerja secara kooperatif dengan anggota kelompok lainnya; (3) mencapai keputusan kelompok untuk setiap masalah; (4) meyakinkan bahwa setiap orang dalam kelompok memahami setiap solusi yang ada sebelum melangkah lebih lanjut; (5) mendengarkan orang lain dengan saksama dan mencoba memanfaatkan ide-idenya; (6) berbagi kepemimpinan dalam kelompok; (7) memastikan setiap orang ikut berpartsipasi dan tidak ada salah seorang yang mendominasi kelompok; (8) bergiliran mencatat hasil-hasil yang telah dicapai kelompok (Johnson, 2002: 130).

Belajar dengan bekerja sama, memungkinkan siswa untuk mendengarkan pendapat anggota kelompok yang lain. pola belajar ini membantu siswa untuk menemukan bahwa ternyata cara pandangnya hanyalah salah satu di antara cara pandang yang lain, dan bahwa cara mereka melakukan sesuatu hanyalah satu kemungkinan lain. melalui kerja sama dan bukan persaingan atau kompetisi, siswa dapat menyerap kebijaksanaan orang lain. Melalui kerja sama, siswa dapat belajar toleransi dan perasaan saling mengasihi, saling bertukar pengalaman untuk mendapatkan konteks yang lebih luas.

Kerja sama menuntut adanya rasa hormat, kesabaran, dan penghargaan. Guru CTL membantu kelompok untuk menemukan bahwa setiap anggota adalah berharga dan bahwa setiap orang dapat menyumbangkan sesuatu bagi kelompoknya. Latar belakang minat, rasa, ekonomi, dan etnis, serta agama dapat memperkaya diolog dalam kelompok. Saat siswa dari beragam latar belakang mendengarkan pendapat anggota kelompok dengan sabar, hal itu membimbing siswa siswa untuk mendapatkan wawasan yang baru yang dapat memperluas potensinya.

Kerja sama dalam konteks saling bertukar pikiran, mengajukan dan menjawab pertanyaan, komunikasi interaktif antar sesama siswa, antara siswa dengan guru, antara siswa dengan narasumber, memecahkan masalah dan mengerjakan tugas bersama merupakan strategi pembelajaran pokok dalam pembelajaran kontekstual. Bekerja sama tidak hanya membantu siswa belajar menguasai materi pembelajaran tetapi juga sekaligus memberikan wawasan pada dunia nyata bahwa untuk menyelesaikan suatu tugas akan lebih berhasil jika dilakukan secara bersama-sama dalam bentuk tim kerja. Kualitas hasil kerja tim tergantung dari kualitas kerja sama anggota tim.

5. *Critical and Creative Thinking* (berpikir kritis dan kreatif)
   Adanya sekolah sebagai tempat dilakukannya pembelajaran, artinya proses pembelajaran yang berlangsung merupakan kegiatan yang membantu siswa untuk terbiasa berpikir baik dan sistematis serta berpikir kreatif dan solutif untuk menyelaikan berbagai permasalahan. Sistem pembelajaran kontekstual adalah pembelajaran tentang pencapaian intelektual yang berasal dari partisipasi aktif, merasakan pengalaman-pengalaman yang bermakna, pengalaman yang memperkuat hubungan antara sel-sel otak yang sudah ada dan membentuk hubungan saraf baru. Untuk membantu siswa mengembangkan potensi intelektualnya, CTL mengajarkan langkah-langkah yang dapat digunakan dalam berpikir kritis dan kreatif serta memberikan kesempatan untuk menggunakan keahlian berpikir dalam tingkatan yang lebih tinggi (Direktorat Jendral Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah, 2017: 6). Melatih siswa berpikir kritis dan kreatif dapat membentuk siswa dengan karakter berpikir sistematis, terorganisir, inovatif, serta berpikir solutif dalam menghadapi tantangan dan permasalahan yang dihadapi.

a) Berpikir kritis

Aktibitas mental yang terdiri dari kemampuan mengidentifikasi dan memecahkan masalah, mengambil keputusan, menganalisis pendapat, maupun melakukan penelitian/pengamatan secara ilmiah merupakan bagian dari proses berpikir kritis. Seseorang yang memliki kemampuan berpikir kritis dapat dilihat dari cara ia menyampaikan pendapat yang terorganisir, kemampuan memberikan penilaian dan evaluasi terhadap pandangan dan pendapat diri sendiri maupun pendapat orang lain.

Setiap siswa dapat menguasai keterampilan berpikir kritis dengan mengikuti kedelapan langkah berpikir kritis yang disajikan dalam bentuk sebuah pertanyaan untuk mendapatkan pemahaman yang mendalam. Kedepalan pertanyaan tersebut, yaitu: (1) apa masalah yang sedang dipertimbangkan?; (2) apa sudut pandangnya?; (3) apa alasan yang diajukan?; (4) asumsi-asumsi apa saja yang dibuat?; (5) apakah bahasanya jelas?; (6) apakah alasan-alasan didasarkan pada bukti-bukti yang meyakinkan?; (7) kesimpulan apa yang ditawarkan?; dan (8) apakah implikasi dari kesimpulan-kesimpulan yang sudah diambil? (Johnson, 2002: 215). Berpikir kritis bukan satu-satunya keahlian yang dapat membantu siswa menjadi bertanggung jawab. Kreativitas juga memiliki kekuatan untuk memberikan semangat dan mengubah individu dan masyarakat.

Berpikir kritis erat kaitannya dengan aktivitas bertanya, pengetahuan yang dimiliki seseorang selalu bermula dari aktivitas bertanya. Dalam proses pembelajaran, pertanyaan yang dilakukan oleh guru berfungsi untuk bahan evaluasi tentang kemampuan berpikir siswa serta memberikan bimbingan kepada siswa untuk terbiasa me-

nyampakan pendapat dengan benar dan sistematis. Bagi siswa, bertanya merupakan bagian penting dalam melakukan inkuiri, yaitu menggali informasi, mengkonfirmasikan apa yang sudah diketahui, dan mengarahkan perhatian pada aspek yang belum diketahuinya.

b) Berpikir kreatif

Berpikir kreatif bukanlah sebuah proses yang terorganisasi, sebagaimana berpikir kritis. Juga tidak seperti berpikir kritis yang mencoba untuk memperlembut emosi dengan cara memfokuskan diri pada proses logika sebagai bagian dari proses berpikir. Berpikir kreatif dapat diartikan sebagai aktivitas mental yang mampu memunculkan ide atau gagasan baru. Berpikir kreatif adalah sebuah kebiasaan dari cara berpikir yang dilatih dengan memperhatikan intuisi, menghidupkan imajinasi, mengungkapkan kemungkinan-kemungkinan baru, membuka sudut pandang yang menakjubkan, dan membangkitkan ide-ide yang tidak terduga (Egan, 2009: 292).

Apabila siswa diberikan kesempatan untuk menggunakan pemikiran dalam tingkatan yang lebih tinggi disetiap tingkatan kelas, pada akhirnya siswa akan terbiasa membedakan antara kebenaran dan kebohongan, penampilan dan kenyataan, fakta dan opini, pengetahuan dan keyakinan. Secara alami, siswa akan membangun argumen dengan menggunakan bukti yang dapat dipercaya dan logika yang masuk akal. Hal itu menunjukkan bahwa siswa terbiasa berpikir kreatif.

Berpikir kreatif yang menumbuhkan ketekunan dan disiplin diri, meliputi aktivitas mental seperti: (1) mengajukan pertanyaan; (2) mempertimbangkan informasi baru dan ide yang tidak lazim dengan pikiran terbuka; (3) membangun keterkaitan, khususnya di antara hal-

hal yang berbeda; (4) menghubung-hubungkan berbagai hal dengan bebas; (5) menerapkan imajinasi pada setiap situasi untuk menghasilkan hal baru dan berbeda; dan (6) mendengarkan intuisi. Karena berpikir kritis melibatkan rasa ingin tahu dan beratnya, maka guru CTL mendorong siswa untuk meneliti masalah-masalah yang telah dipilih untuk didiskusikan (Johnson, 2002: 215).

Sayangnya, sekolah-sekolah sering menjadi kendala bagi kreativitas siswa. sekolah cenderung menjadikan kreativitas sebagai ciri khusus dari segelintir siswa yang unggul. Beberapa hal yang menjadi kendala yang menghambat kreativitas siswa yaitu: (1) sensor internal dari orang lain; (2) individu yang mencari-cari kesalahan; (3) peraturan dan persyaratan yang membatasi dan melarang; (4) perilaku menerima dengan pasif, tanpa bertanya; (5) pengotak-kotakkan; (6) memusuhi intuisi; (7) takut membuat kesalahan; dan (8) tidak menyempatkan diri untuk merenung. Siswa yang menanamkan kebiasaan berpikir kreatif dapat melihat kemungkinan-kemungkinan baru, bukan batasan, dan berani bereksperimen tanpa takut berbuat salah (Johnson, 2002: 215).

Sistem pengajaran dan pembelajaran kontekstual menawarkan banyak kesempatan bagi siswa untuk menjadikan berpikir kreatif dan kritis sebagai suatu kebiasaan. Pendidikan berarti belajar menggunakan pikiran dengan baik, dan CTL menyediakan kesempatan untuk mempraktikkan pemikiran dalam tingkatan yang lebih tinggi.

6. *Nurturing the Individual* (memelihara dan membantu individu untuk tumbuh dan berkembang)

   Sifat dasar CTL yaitu menuntut guru untuk memberikan nasehat bagi setiap siswanya. Para guru CTL senantiasa memelihara dan mendorong usaha etiap siswanya untuk berkem-

bang menjadi pribadi yang utuh. Dalam CTL terdapat komponen yang mengharuskan guru untuk mengenal siswa. Dengan mengenal siswa, kemungkinan guru untuk mewujudkan potensi seorang siswa dan membantunya mencapai keunggulan akdemik menjadi semakin besar. Semua anak mampu mencapai standar akademik yang tinggi dan semua anak berhak mencapai standar tinggi itu. Hal itu dapat terwujud jika pendidik mengetahui minat dan bakat masing-masing siswa. Guru dapat menolong siswa, bukan hanya untuk mengatasi keterbatasan, melainkan juga membantu siswa untuk berhasil melebihi harapan dari siswa itu sendiri. Kepedulian dan perhatian harus menjadi bagian dari lingkungan yang dapat memperkuat pemahaman siswa atas dirinya sendiri.

CTL menganjurkan setiap guru untuk membantu setiap siswa tumbuh dan berkembang yang sesuai dengan konteks pertumbuhan pribadi siswa. Guru yang mengenal siswa dapat melakukan lebih dari sekedar memberikan kesempatan untuk menghubungkan pembelajaran dengan minat pribadi siswa. Seorang guru dapat mempengaruhi bagaimana seorang siswa melihat dirinya dan berhubungan dengan orang lain.

Perkembangan siswa di sekolah bergantung pada lingkungan kelas dan perhatian yang diterima siswa. Dalam CTL terdapat komponen yang mengharuskan guru untuk mengenal setiap siswa. Dengan mengenal setiap siswa, kemungkinan guru untuk mewujudkan potensi seorang siswa dan membantunya mencapai keunggulan akademik. Pengalaman-pengalaman yang positif dengan guru dapat membantu siswa tumbuh secara pribadi dan secara intelektual (Turner, 2008: 3). Untuk mengenal seorang siswa, guru perlu mengajukan pertanyaan-pertanyaan yaitu: Apakah siswa merasa aman dan percaya diri? Mampukan siswa berkonsentrasi pada tugas sekolah, ataukah kekhawatiran mekannya? Bagaimanakah te-

man-temannya memandang? Apakah dia takut akan kritik-kritik dari keluarganya? Apakah siswa yang tuli diacuhkan oleh teman-temannya? Apakah siswa yang kesulitan berbicara dicemooh? Sudahkah siswa yang sangat cerdas menemukan cara utnuk bergaul dengan temannya? Bagaimana gaya belajarnya?. Guru yang dapat menjawab pertanyaan-pertanyaan seperti itu akan mampu memberi harapan kepada siswanya. Harapan akan menuntun siswa bahwa ia dapat menjadi apa yang siswa inginkan.

Guru CTL menciptakan lingkungan belajar yang membantu siswa tumbuh dan berkembang dengan mencontohkan perilaku yang benar dan sifat-sifat intelektual, sopan santun, rasa belas kasih, saling menghormati, rajin, disiplin diri, dan semangat belajar. Jika guru berperilaku seperti apa yang dikatakannya, maka guru tersebut menciptakan sebuah lingkungan yang mendukung pembelajaran.

7. *Reaching High Standards* (mencapai standar yang tinggi)
   Menetapkan standar akademik yang tinggi merupakan komponen penting dari CTL. Standar akademik sering disebut dengan standar muatan, adalah apa-apa yang harus diketahui dan dikuasai oleh siswa setelah menyelesaikan sebuah tugas, kegiatan, tugas praktik, atau sebuah pembelajaran. dengan begitu, kata "standar" memiliki arti yang sama dengan kata tujuan, kompetensi, tujuan akademik, dan hasil. Apabila sebuah standar muatan menuntut cukup banyak dan mewajibkan siswa bekerja keras, maka secara definisi, standar tersebut termasuk standar tinggi.

   Pendidikan tradisional yang menyampaikan materi dalam jumlah yang sangat banyak dan sebagian besar dipelajari dengan cara menghafalkan dan berbentuk ceramah telah gagal untuk mengantarkan siswa mencapai standar yang tinggi. CTL mengajak siswa untuk berani menerima tujuan yang le-

bih berarti dengan belajar tidak hanya mendengarkan tetapi juga melakukan keterampilan untuk mencapai tingkat keberhasilan yang lebih tinggi. Untuk mendapatkan hasil maksimal, para guru dapat memanfaatkan tujuan-tujuan pembelajaran eksternal. Para guru yang membandingkan tujuan pembelajaran dari tugas-tugas yang diberikan dengan tujuan pendidikan nasional dapat mengetahui apakah guru memberikan beban yang terlalu berat atau terlalu ringan kepada para siswanya. Standar nasional menentukan pengetahuan apa saja yang akan diperoleh. Standar nasional tersebut tentunya juga menekankan pada keterampilan berpikir dalam tingkatan yang lebih tinggi dan pengembangan kualitas pribadi yang mengagumkan.

CTL berhasil karena tetap fokus pada standar akademik yang tinggi. Tiga keterampilan dasar yang perlu dimiliki siswa untuk mencapai standar tinggi yaitu: (1) keterampilan dasar membaca, menulis, aritmetika dan matematika, mendengarkan, berbicara; (2) keterampilan berpikir yang terdiri dari belajar memberi alasan, berpikir kreatif, membuat keputusan, memecahkan masalah, menganalisis, menggunakan logika, dan membedakan antara fakta-fakta yang kuat dan lemah; (3) kualitas pribadi yang terdiri dari tanggung jawab perseorangan, harga diri, dan manajemen diri, keterampilan bersosialisasi, dan integritas (Johnson, 2002: 160).

Sistem CTL mendorong guru untuk merumuskan tujuan-tujuan yang tidak hanya berat, tetapi juga tujuan-tujuan yang menggabungkan pengetahuan dan tindakan dengan cara yang bermakna bagi siswa. untuk mengembangkan tujuan yang bermakna, dapat dibantu dengan enam proses berikut ini: (1) beritahukan pengetahuan, ide, kompetensi, konsep, dan prosedur yang akan dipelajari; (2) gunakan kata kerja aktif; (3) jelaskan mengapa siswa akan mendapatkan keuntun-

gan-keuntungan setelah mempelajari suatu materi; (4) beritahu cara apa saja yang bisa digunakan siswa untuk menunjukkan bahwa ia telah menguasai pengetahuan dan keterampilan; (5) beri tahu siswa cara mendapatkan hasil terbaik dari tugas atau mata pelajaran yang diberikan; dan (6) bandingkan tujuan-tujuan pembelaaran dengan tujuan-tujuan yang terdapat pada standar eksternal.

Pembelajaran kontekstual merupakan pembelajaran yang menekankan siswa untuk memiliki kemampuan dalam mentransfer pengetahuan, sikap, dan keterampilan pada situasi lain yang relevan. Dengan kata lain, pengetahuan dan keterampilan yang telah dimiliki bukan sekedar untuk dihafal tetapi juga dapat digunakan atau dialihkan pada situasi dan kondisi lain. Kemampuan siswa untuk menerapkan materi yang telah dipelajari dalam memecahkan masalah-masalah baru merupakan penguasaan strategi kognitif atau pencapaian pembelajaran dalam bentuk menemukan *(finding)*.

8. *Using Authentic Assessment* (menggunakan penilaian autentik)
   Salah satu dari keseluruhan sistem CTL yaitu penilaian autentik. Penilaian autentik menurut Jon Mueller (2005), "*Authentic assessment is a form of assessment in which students are asked to perform real-world tasks that demonstrate meaningful application of essential knowledge and skills*". Penilaian autentik merupakan suatu bentuk penilaian di mana para siswa diminta untuk menampilkan tugas pada situasi yang sesungguhnya dengan mendemonstrasikan keterampilan dan penerapan pengetahuan esensial yang bermakna.

   Penilaian yang sebenarnya *(authentic assessment)*, kemajuan belajar dinilai dari proses, bukan semata-mata dinilai dari hasil akhir. Penilaian dapat berupa penilaian tertulis dan penilaian berdasarkan perbuatan, penugasan, produk, atau portofolio. Ruang lingkup penilaian autentik menurut Kunandar

(2015: 11) yaitu mencakup kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan yang dilakukan secara berimbang sehingga dapat menentukan posisi relatif setiap peserta didik terhadap standar yang telah ditetapkan. Teknik penilaian yang digunakan dalam penilaian autentik terdiri dari penilaian diri, jurnal, tes dan kuis, penilaian kinerja, penilaian produk, dan portofolio.

Penilaian autentik mengajak para siswa untuk menggunakan pengetahuan akademik dalam dunia nyata untuk mencapai tujuan yang bermakna. Penilaian autentik yang inklusif memberi keuntungan kepada siswa dengan memungkinkan siswa untuk: (a) mengungkapkan secara total seberapa baik pemahaman teri akademiknya; (b) mengungkapkan dan memperkuat penguasaan kompetensi seperti mengumpulkan informasi dan berpikir sistematis; (c) menghubungkan pembelajaran dengan pengalaman siswa dan masyarakat luas; (d) mempertajam keahlian berpikir dalam tingkatan yang lebih tinggi melalui aktivitas menganalisis, memadukan, mengidentifikasi masalah, menciptakan solusi, dan berpikir sebab-akibat; (e) menerima tanggung jawab dan membuat pilihan; dan (f) berhubungan dan bekerja sama dengan orang lain dalam mengerjakan tugas.

Bab 3

MERUMUSKAN TUJUAN PELAJARAN DALAM CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING

Kegiatan pembelajaran yang dibangun oleh guru dan siswa adalah kegiatan yang bertujuan. Tujuan pembelajaran sudah ditentukan sebelum pembelajaran dilaksanakan. Oleh karena itu, pembelajaran harus diarahkan untuk mencapai tujuan yang telah dirumuskan sebelumnya. Dengan demikian, dalam *setting* pembelajaran, tujuan pembelajaran merupakan pengikat seluruh aktivitas guru dan siswa. Merumuskan tujuan pembelajaran merupakan langkah pertama yang harus dilakukan dalam merancang aktivitas pembelajaran. Pembelajaran kontekstual merupakan pembelajaran yang tidak hanya membantu siswa untuk menguasai konsep teoritis tentang materi pelajaran yang dipelajari, melainkan juga membantu siswa untuk mencapai kompetensi bagaimana cara pengamalan atau pengaplikasiannya dalam kehidupan nyata. Oleh karena itu, dalam pembelajaran kontekstual, guru perlu meru-

muskan tujuan pembelajaran yang mencakup aspek pengetahuan maupun keterampilan siswa dalam mengaplikasikan pengetahuannya dalam kehidupan nyata. Pada bab ini dipaparkan pengertian tujuan pembelajaran, merumuskan tujuan pembelajaran umum, merumuskan tujuan pembelajaran khusus, dan Taksonomi Bloom tahun 1956 dan edisi revisi.

A. Pentingan Tujuan Pembelajaran dalam CTL

Komponen tujuan merupakan komponen yang memiliki fungsi sangat penting dalam sistem pembelajaran kontekstual. Tanpa tujuan, proses pembelajaran akan sulit menentukan arah yang harus dicapai. Maka, sebagai kegiatan yang bertujuan, segala sesuatu yang dilaksanakan oleh guru dan siswa, interaksi keseluruhan, berbagai komponen materi, kegiatan pembelajaran, media pembelajaran, evaluasi dan sebagainya, yang ada dalam proses pembelajaran haruslah diarahkan untuk mencapai tujuan.

Wina Sanjaya (2013: 122) mengemukakan empat alasan mengapa tujuan perlu dirumuskan, yakni: (1) rumusan tujuan yang jelas bisa digunakan untuk mengevaluasi efektifitas keberhasilan proses pembelajaran, (2) tujuan pembelajaran bisa digunakan sebagai pedoman dan panduan kegiatan belajar siswa, (3) tujuan pembelajaran bisa membantu dalam mendesain sistem pembelajaran, dan (4) tujuan pembelajaran bisa digunakan sebagai kontrol dalam menentukan batas-batas dan kualitas pembelajaran. Empat alasan yang telah dipaparkan tersebut cukup menjadi alasan yang kuat bagi semua pendidik atau guru agar bisa memahami dan terampil dalam merumuskan tujuan pembelajaran. Karena tujuan pembelajaran merupakan titik pusat yang akan dijadikan acuan dalam keseluruhan proses pembelajaran. Meskipun tujuan bukan satu-satunya hal yang mempengaruhi keefektifan pembelajaran.

B. Pengertian Tujuan Pembelajaran

Pengertian tujuan pembelajaran yang diungkapkan oleh beberapa ahli sesungguhnya memiliki kesamaan dalam beberapa segi, hanya saja terkadang diungkapkan dengan kalimat yang berbeda. Namun, untuk lebih jelasnya berikut akan dijabarkan beberapa pengertian tujuan pembelajaran menurut para ahli.

1. Robert F. Mager dalam Yamin (2008: 27) mendefinisikan tujuan pembelajaran sebagai perilaku yang hendak dicapai atau yang dapat dikerjakan oleh siswa pada kondisi tingkat kompetensi tertentu.
2. Bermawi Munthe (2009: 28) yang menyebut tujuan pembelajaran sebagai kompetensi mengatakan bahwa kompetensi merupakan pernyataan yang diharapkan dapat diketahui, disikapi atau dilakukan siswa atau mahasiswa dalam setiap tingkatan atau semester, dan sekaligus menggambarkan kemajuan siswa atau mahasiswa yang dicapai secara bertahap dan berkelanjutan untuk menjadi kompeten.
3. Edward L. Dejnozka dan David E. Kapel sebagaimana dikutip Yamin (2008:27) mengatakan bahwa tujuan pembelajaran ialah "suatu pernyataan yang spesifik yang dinyatakan dalam bentuk perilaku atau penampilan yang diwujudkan dalam bentuk tulisan untuk menggambarkan hasil belajar yang diharapkan."
4. Lukmanul Hakim (2009: 100) dalam bukunya *Perencanaan Pembelajaran* mengatakan bahwa tujuan pembelajaran menggambarkan bentuk tingkah laku atau kemampuan yang perlu dimiliki setelah proses pembelajaran.

Berdasarkan beberapa pendapat yang telah disebutkan, maka dapat disimpulkan bahwa tujuan pembelajaran ialah pernyataan mengenai perilaku tertentu yang harus dilakukan peserta didik dan diharapkan bisa dicapai peserta didik sebagai hasil belajar setelah mengikuti proses pembelajaran.

Tujuan pembelajaran secara luas bisa dikelompokkan dalam tiga kelompok tujuan, yakni: (1) tujuan kognitif, berhubungan dengan informasi dan pengetahuan, (2) tujuan afektif, menekankan pada sikap dan nilai, perasaan dan emosi, dan (2) tujuan psikomotor, berhubungan dengan keterampilan motorik, manipulasi benda, atau kegiatan yang memerlukan koordinasi saraf dan anggota badan (Davis, 1991: 97). Ketiga kelompok tujuan tersebut erat kaitannya dengan taksonomi Bloom. Benyamin S. Bloom dan kawan-kawan menamakan cara mengelompokkan tersebut dengan *the taxonomy of education objectives* dan berpendapat bahwa tujuan pembelajaran dapat diklasifikasikan ke dalam tiga ranah tersebut.

Tujuan pembelajaran merupakan penjabaran dari tujuan pendidikan yang berklasifikasi. Para ahli ada yang berpendapat sama, ada pula yang berpendapat berbeda mengenai jumlah klasifikasi tersebut. R. Ibrahim dan Nana Syaodih (2003: 70) misalnya, menyebutkan tiga jenjang tujuan pendidikan, yakni tujuan institusional, tujuan kurikuler dan tujuan instruksional. Oemar Hamalik (2010: 123) mengelompokkan tingkat tujuan pendidikan menjadi lima tingkatan, yakni tujuan pendidikan nasional, tujuan institusional, tujuan kurikuler, tujuan instruksional umum (TIU), dan tujuan instruksional khusus (TIK). Sementara itu, Wina Sanjaya (2013: 123) mengklasifikasikan tujuan pendidikan menjadi empat, yakni tujuan pendidikan nasional (TPN), tujuan institusional, tujuan kurikuler, dan tujuan pembelajaran.

Beberapa pendapat tersebut sesungguhnya tidak terlalu berbeda, hanya saja ada ahli yang lebih merinci, ada pula yang menyingkatnya. Pendapat antara Hamalik dan Sanjaya contohnya, Hamalik menyebutkan lima tujuan pendidikan sementara Sanjaya menyebutkan empat. Persamaannya terletak pada tujuan pembelajaran yang juga bisa disebut dengan tujuan instruksional. Tujuan pembelajaran yang diungkapkan Sanjaya masih dirinci lagi menja-

di tujuan pembelajaran umum dan tujuan pembelajaran khusus, sedangkan Hamalik memasukkan rinciannya secara langsung pada jenjang tujuan pendidikan. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa tujuan pembelajaran dapat dibagi menjadi dua, yakni Tujuan Pembelajaran Umum atau Tujuan Instruksional Umum (TIU) dan Tujuan Pembelajaran Khusus atau Tujuan Instruksional Khusus (TIK).

Tujuan pembelajaran umum dan tujuan pembelajaran khusus sama-sama mengungkapkan tentang pernyataan tentang hasil pembelajaran yang diinginkan. Seperti namanya, tujuan pembelajaran umum pernyataannya masih bersifat umum, sementara tujuan pembelajaran khusus bersifat lebih spesifik. Tujuan pembelajaran umum menggunakan kata-kata yang menggambarkan perilaku yang masih umum. Dengan kata lain, tujuan pembelajaran umum ini masih menggambarkan bentuk-bentuk perilaku yang relatif luas. Untuk itulah, rumusan tujuan ini perlu dijabarkan menjadi tujuan pembelajaran khusus agar pencapaiannya dalam pembelajaran menjadi lebih mudah.

C. Tujuan Pembelajaran/Instruksional Umum

Menurut Grounlund dalam Harjanto (2011:219) tujuan instruksional umum (TIU) adalah hasil belajar yang diharapkan yang dinyatakan secara umum dan berpedoman pada perubahan tingkah laku dalam kelas. Tujuan instruksional umum (TIU) berisikan tujuan pembelajaran atau perubahan tingkah laku siswa yang sifatnya masih belum bisa diukur secara jelas. Sementara itu, tujuan instruksional khusus (TIK) adalah hasil belajar yang sifatnya khusus atau penjabaran dari tujuan pembelajaran umum perubahan tingkah laku sebagai hasil belajar yang bersifat khusus, berarti perubahan itu sudah dapat dilihat dan diukur secara jelas melalui penggunaan kata kerja operasional. Kegunaan TIU dalam proses belajar mengajar adalah:

1. Memberikan kriteria yang pasti untuk mengukur kemajuan belajar siswa.
2. Memberikan kepastian mengenai kemampuan yang diharapkan dari siswa.
3. Memberikan dasar untuk mengembangkan alat evaluasi untuk mengukur efektifitas pembelajaran.
4. Menentukan petunjuk dalam menentukan materi dan strategi instruksional.
5. Petunjuk bagi peserta didik tentang apa yang dipelajari dan apa yang akan dinilai dalam mengikuti suatu pelajaran.
6. Peserta didik akan mengorganisasikan usaha dan kegiatannya untuk mencapai tujuan instruksional yang telah ditentukan (Gintings, 2014: 109).

Merumuskan tujuan pembelajaran umum, guru terlebih dahulu harus merumuskan jenis perubahan tingkah laku sebagai hasil belajar yang akan dicapai. Dalam merumuskan tujuan intruksional umum, guru perlu memperhatikan beberapa hal, sebagai berikut:

1. Mencakup tujuan yang diharapkan secara umum tentang apa yang dapat dicapai dalam proses pengajaraan dalam satu waktu tertentu.
2. Tidak terlepas dari konteks tujuan-tujuan kurikuler maupun tujuan yang diatasnya.
3. Selaras dengan mempertimbangakan prinsip-prinsip belajar.
4. Cukup realistis dengan keadaan kemampuan peserta didik waktu yang tersedia dan fasilitas yang ada.
5. Mempunyai indikasi yang kuat bahwa hasil belajar adalah perubahan tingkah laku peserta didik.

Adapun contoh tujuan instruksional umum (TIU) pada pokok bahasan zakat, mata pelajaran Fikih adalah: "Siswa memahami pengertian dan fungsi zakat sederhana serta mampu menerapkannya dalam pekerjaan sehari-hari". Contoh tujuan instruk-

sional umum (TIU) pada pokok bahasan bacaan mad shilah, mata pelajaran al-Qur'an dan Hadis adalah: "Siswa akan dapat menganalisis hukum-hukum bacaan mad shilah dalam al-Qur'an".

D. Tujuan Pembelajaran/Instruksional Khusus

Tujuan pembelajaran khusus dalam istilah asing dikenal dengan *enabling objectives*, *subordinate objectives* dan *supportive objectives* (tujuan memungkinkan, tujuan bawahan dan tujuan penyangga) dan juga bisa dikatakan sebagai indikator. Tujuan ini menggambarkan perilaku khusus yang harus dipelajari atau ditampilkan demi tercapainya tujuan terminal (tujuan umum). Tujuan pembelajaran khusus diturunkan dan dijabarkan dari tujuan pembelajaran umum. Maka tidak heran jika jumlah tujuan pembelajaran khusus lebih banyak dibanding tujuan pembelajaran umum (Morrison, Ross, Kalman, and Kemp, 2013: 100).

Abdorrakhman Gintings (2014: 109) mengemukakan bahwa tujuan pembelajaran khusus (TIK) yang merupakan penjabaran dari tujuan pembelajaran umum (TIU) mengandung berbagai sifat, yakni:

1. Bertingkat atau hirarkikal, dimana kemampuan-kemampuan tersebut tersusun dari yang lebih sederhana/mudah ke tingkat yang lebih kompleks/ sulit. Pada umumnya kemampuan yang lebih sederhana merupakan prasyarat untuk menguasai kemampuan yang lebih kompleks. Contoh: pengertian tentang penjumlahan merupakan prasyarat untuk memahami perkalian.
2. Setara atau merupakan kelompok (*cluster*), dimana kemampuan tersebut mencakup hal-hal yang sejenis tanpa mengandung hubungan prasyarat. Contoh: kemampuan menjelaskan gejala penyakit disentri dan kemampuan menjelaskan gejala penyakit typus.
3. Berurutan atau prosedural, dimana kemampuan yang satu

merupakan kelanjutan dari kemampuan yang lain secara berurutan tapi tidak merupakan prasyarat. Contoh: gerakan lari dilakukan setelah start, dan sebagainya.

4. Kombinasi, dimana perilaku khusus sebagian tersebar akan terstruktur secara kombinasi antara struktur hirarkial, procedural dan pengelompokan

Adanya sifat bertingkat, setara, dan berurutan dalam susunan kemampuan yang ada dalam rumusan TIK perlu diperhatikan baik dalam perancangan TIK maupun proses belajar untuk mencapainya. Munthe (2009: 31) mengatakan bahwa TIK adalah kumpulan pernyataan yang menggambarkan hasil belajar yang spesifik dan juga bersifat terukur serta bisa dievaluasi, karena pernyataan-pernyataanya biasanya menggambarkan unit pembahasan yang terbatas dan spesifik. Sedangkan ciri-ciri atau karakteristik dari tujuan pembelajaran khusus menurut Uno (2012: 35) yaitu spesifik atau khusus, yang menandakan bahwa perilaku yang ada di dalamnya lingkupnya sudah dibatasi, serta operasional, artinya perilakunya konkret dan dapat diamati. Dapat diukur, dalam arti bahwa tercapai tidaknya perilaku yang dimaksud dalam diri siswa bisa diukur melalui alat ukur yang ada.

Merumuskan tujuan pembelajaran khusus perlu memperhatikan tata bahasa merupakan hal yang harus diperhatikan untuk menulis tujuan pembelajaran khusus. Karena dari tujuan pembelajaran yang telah ditulis tersebut bisa dilihat konsep atau proses berpikir seseorang dalam menuangkan ide-idenya. Morrison, dkk (2013: 106) mengemukakan petunjuk untuk merumuskan tujuan pembelajaran khusus, yakni:

1. Formulasikan dalam bentuk yang operasional.
2. Rumuskan dalam bentuk produk belajar.
3. Rumuskan dalam tingkah laku siswa, bukan tingkah laku guru.
4. Rumuskan sedemikian rupa sehingga menunjukkan dengan

jelas tingkah laku yang dituju.
5. Usahakan hanya mengandung satu tujuan belajar.
6. Rumuskan tujuan dalam tingkat keluasan yang sesuai.
7. Rumuskan kondisi dari tingkah laku yang dikenhendaki.
8. Cantumkan standard tingkah laku yang dapat diterima.

Robert F. Merger dalam Hakiim (2009: 114) menyatakan bahwa rumusan tujuan pembelajaran khusus memiliki ciri yang bisa diamati dan bisa diukur. Sedangkan cara untuk merumuskan tujuan pembelajaran khusus tersebut, Merger mengemukakannya sebagai berikut:

1. Secara spesifik menyatakan bentuk perilaku yang ingin dicapai.
2. Membatasi dalam keadaan mana perubahan perilaku diharapkan bisa terjadi (kondisi perubahan perilaku).
3. Secara spesifik menyatakan kriteria perubahan perilaku dalam arti menggambarkan standar minimal perilaku yang bisa diterima sebagai hasil yang dicapai.

Berdasarkan uraian dan elemen tersebut, tujuan pembelajaran khusus seyogyanya dinyatakan dalam bentuk ABCD format, yakni: A yang merupakan kepanjangan dari *audience*, B yang merupakan *behavior*, C yang artinya *condition*, dan D yakni *degree* (Uno, 2012: 40).

Adapun huruf A menunjukkan *audience*, dalam ABCD format A merupakan petatar, siswa, mahasiswa, murid, dan sasaran didik lainnya. Penuangan *audience* dalam merumuskan tujuan pembelajaran khusus maksudnya ialah harus menjelaskan siapa siswa yang akan mengikuti proses pembelajaran tersebut. Misalnya: siswa Madrasah Tsanawiyah kelas VIII. Selanjutnya ialah format B yang merupakan kepanjangan dari *behavior*. *Behavior* yang dimaksud ialah perilaku yang dapat diamati sebagai hasil belajar. Dimana dalam menuangkan *behavior* yang akan diukur, kata kerja yang tidak operasional perlu dihindari (Uno, 2012: 40). Contoh-

nya: mengetahui, mengerti, memperdalam, percaya, menikmati, dan lain sebagainya. Sedang yang harus dilakukan ialah menggunakan kata kerja operasional (KKO), seperti: menyebutkan, menunjukkan, menjelaskan, dan lain sebagainya. Lebih lanjut mengenai kata kerja operasional yang digunakan dalam tujuan pembelajaran ini dapat dilihat pada uraian penggunaan Taksonomi Bloom yang meliputi aspek kognitif, afektif dan psikomotor. Taksonomi Bloom pada ranah kognitif dan psikomotorik merupakan taksonomi yang berjenjang. Semakin tinggi kata yang ada, maka semakin tinggi pula tingkatannya. Namun, tidak seperti kognitif dan afektif, psikomotor tidak berjenjang, hanya sekedar mengklasifikasikan saja. Sehingga gerakan tubuh tidak lebih tinggi dibandingkan dengan gerakan yang terkombinasi. Perlu diketahui juga bahwa penulisan KKO juga disertai dengan objek yang berupa materi pelajaran, misalnya: menyebutkan rukun istinja'.

C yang diartikan sebagai *condition* maksudnya ialah persyaratan yang perlu dipenuhi agar perilaku yang diharapkan tercapai. Sesuatu yang dimaksud dengan *condition* dalam tujuan pembelajaran khusus bisa berupa: (1) bahan dan alat, contohnya: siswa dapat menghitung nilai rata-rata 25 skor dengan kalkulator, (2) informasi, misalnya: siswa dapat menerjemahkan kalimat bahasa Indonesia ke dalam bahasa Arab tanpa menggunakan kamus, dan (3) lingkungan, seperti: siswa dapat mengklasifikasikan jenis tanaman yang tumbuh subur saat bermain di taman. Lebih lanjut mengenai C yang artinya *condition* (kondisi) dalam ABCD format, Degeng (tt: 42) dalam bukunya *Taksonomi Variabel* mengatakan bahwa penyebutan kondisi dalam merumuskan tujuan pembelajaran diperlukan jika:

1. Kondisi yang berupa bahan, alat informasi atau lingkungan, memiliki pengaruh yang berarti pada kemampuan siswa dalam menampilkan perilaku yang diharapkan seperti yang tercantum dalam rumusan tujuan.

2. Siswa tidak mempunyai cara lain untuk mengetahui apa yang menjadi kondisi daam suatu rumusan tujuan.

Masih menurut Degeng (tt: 42), adakalanya suatu kondisi tidak perlu disebutkan, apabila: (1) kondisi tersebut tidak memberi pengaruh yang berarti pada kemampuan siswa dalam menampilkan perilaku yang ditetapkan pada tujuan pembelajaran khusus, dan (2) kondisi tersebut terlalu nyata dan berlebihan bila dimasukkan dalam tujuan pembelajaran khusus. Contoh kalimat yang merupakan realisasi dari tidak diperlukannya penyebutan kondisi dalam tujuan pembelajaran khusus ialah "diberikan kertas dan pensil, siswa dapat menuliskan langkah-langkah dalam melaksanakan sholat jenazah". Kondisi yang berupa kertas dan pensil terlalu nyata dan umum diketahui sehingga berlebihan jika disebutkan. Terlebih kertas dan pensil sebagai kondisi tidak berpengaruh pada kemampuan siswa dalam menuliskan langkah-langkah melaksanakan sholat jenazah.

Sementara yang terakhir ialah *degree* atau derajat keberhasilan mendeskripsikan perilaku yang dapat diterima setelah siswa mencapai tujuan. *Degree* ini penting untuk mempreskripsikan perilaku minimal serta kriteria tersebut harus dikemukakan dalam merumuskan tujuan pembelajaran khusus. Contohnya ialah: siswa dapat mengetik 40 kata per menit. Lebih lanjut, Degeng (tt: 49) menegaskan bahwa *Degree* diperlukan dalam semua rumusan tujuan pembelajaran khusus, kecuali dalam rumusan tujuan yang menuntut ketepatan 100%. Jika tambahan kata "dengan benar" dalam rumusan tujuan tidak mengubah arti tujuan itu, maka penyebutan tersebut tidak diperlukan karena kata tersebut menuntut ketepatan 100%. *Degree* dinyatakan secara lengkap jika persyaratan mengenai kecermatan, kesesuaian dengan prosedur, kuantitas, dan kualitas akhir, disebutkan dalam rumusan tujuan pembelajaran khusus ketika diperlukan. Perlu diketahui juga *degree* dinyatakan secara tepat jika diungkapkan dengan istilah-istilah yang

dapat diukur.

Format ABCD dapat mempermudah mengingat unsur yang ada dalam merumuskan tujuan pembelajaran khusus. Namun demikian, keempat komponen tersebut tidak selalu tersusun sebagai format ABCD. Namun sering CABD. Berikut contoh rumusan tujuan pembelajaran khusus: Jika diberi kesempatan tiga kali melihat video sholat istisqa', siswa Madrasah Tsanawiyah akan dapat melakukan sholat istisqa' dengan benar.

Menurut Moh. Sahlan (2015: 141), biasanya, dalam praktek sehari-hari, perumusan tujuan pembelajaran hanya mengandung dua komponen A dan B. Kadang juga dijumpai tujuan pembelajaran yang dirumuskan dengan format ABD. Namun terlalu jarang guru merumuskan secara lengkap dengan format ABCD karena dianggap terlalu sulit dan kurang praktis. Walau sebenarnya kekurangan komponen C dan D akan menyebabkan kekurang pastian untuk menafsirkan hasilnya. Perlu diketahui juga bahwa tidak semua jenis mata pelajaran tujuan pembelajaran khususnya bisa dirumuskan dengan baik, khususnya pada aspek afektif yang hasil belajarnya tidak dapat diukur secara operasional.

E. Taksonomi Bloom Tahun 1956 dan Taksonomi Bloom Edisi Revisi

1. Taksonomi Bloom 1956, Pada tahun 1956 Bloom mengklasifikan tujuan kognitif dalam enam level, yaitu pengetahuan *(knowledge)*, pemahaman *(comprehension),* aplikasi *(apply),* analisis *(analysis),* sintesis *(synthesis),* dan evaluasi *(evaluation)* (Uno, 2012: 35).
   a. Pengetahuan *(knowledge)*

      Aspek pengetahuan berisikan kemampuan untuk mengenali dan mengingat peristilahan, definisi, fakta-fakta, gagasan, pola, urutan, metodologi, prinsip dasar, dan lain sebagainya. Sebagai contoh, ketika diminta menjelaskan pen-

gertian shalat, siswa yg berada di level ini bisa menguraikan dengan baik definisi dari shalat, rukun shalat, syarat sah dan syarat wajib shalat.

b. Pemahaman *(comprehension)*

Pemahaman merupakan tingkatan yang paling rendah dalam aspek kognisi yang berhubungan dengan penguasaan atau mengerti tentang sesuatu. Dalam tingkatan ini siswa diharapkan mampu memahami ide-ide yang berkaitan dengan materi pelajaran dan dapat menggunakan beberapa kaidah yang relevan tanpa perlu menghubungkannya dengan ide-ide lain dengan segala implikasinya.

c. Aplikasi *(apply)*

Di tingkat ini, siswa memiliki kemampuan untuk menerapkan gagasan, prosedur, metode, rumus, dan teori di dalam suatu kondisi. Sebagai contoh, ketika diberi informasi tentang shalatnya orang yang dalam bepergian jauh, maka secara cepat, siswa mampu melaksanakan praktik shalat jamak, shalat qashar, dan shalat dalam keadaan darurat lainnya.

d. Analisis *(analysis)*

Pada tingkatan ini, individu dituntut untuk mampu menganalisis pengetahuan/informasi dan mengklasifikasikan pengetahuan tersebut menjadi bagian-bagian yang lebih kecil agar pola dan hubungannya dapat dikenali. Selain itu, pada tingkat analisis, siswa dituntut untuk mampu mengenali dan membedakan faktor penyebab dan akibat dari sebuah kondisi yg kompleks. Sebagai contoh, di level ini seseorang akan mampu memilah-milah mana kondisi yang mengharuskan menjamak atau menqashar shalatnya.

e. Sintesis *(synthesis)*

Tujuan pembelajaran pada tingkat analisis ini membuat

individu memiliki kemampuan menjelaskan struktur, organisasi atau pola dari sebuah pengetahuan, dan mampu menyelesaikan masalah dengan memunculkan solusi yang relevan.

f. Evaluasi *(evaluation)*

Kemampuan mengevaluasi dikenali dari kemampuan untuk memberikan penilaian terhadap solusi, gagasan, metodologi, dsb dengan menggunakan kriteria yang cocok atau standar yg ada untuk memastikan nilai efektivitas atau manfaatnya. Sebagai contoh, di tingkat ini seorang siswa harus mampu menilai perilaku-perilaku individu yg berperilaku baik atau buruk.

2. Taksonomi Bloom Setelah Direvisi

Menurut Anderson dan Krathwohl (2015: 99), dimensi proses kognitif ini terdiri atas beberapa tingkat yaitu, mengingat *(remember),* mengenal kembali *(recognizing)*, mengingat *(recalling),* memahami *(understand),* menerapkan *(apply),* menganalisis *(analyze),* mengavaluasi *(evaluate),* dan mencipta *(create).*

a. *Remember* (Mengingat)

Mengingat merupakan kemampuan seseorang memanggil kembali ingatan/pengetahuan yang tersimpan dalam memori jangka panjang. Dimensi mengingat *(remember)* terdiri dari dua tingkatan yaitu *recognizing* (mengenal kembali) dan *recalling* (mengingat). Untuk menilai Remember, siswa diberi soal yang berkaitan dengan pemahaman yang sudah diketahuinya, dan diminta untuk digunakan pada keadaan saat ini, sehingga siswa dilatih untuk mengingat dan menggunakan pengetahuannya kembali.

b. *Recognizing* (mengenal kembali)

Recognizing merupakan aktivitas mental seseorang me-

munculkan kembali ingatan pengetahuan dari memori jangka panjang. Pengetahuan yang telah dimunculkan kembali akan dibandingkan dengan pengetahuan yang baru dimiliki seseorang. Dalam *recognizing*, seseorang melakukan eksplorasi terhadap pengetahuan di memori jangka panjangnya, dan mencari informasi yang memiliki relevansi dan kesamaan dengan pengetahuan baru. Dari pertemuan antara pengetahuan yang lalu dan pengetahuan yang baru, siswa akan menentukan materi mana yang memiliki kecocokan diantara keduanya.

c. *Recalling* (mengingat)

Kemampuan seseorang dalam memanggil kembali pengetahuan dari memori jangka panjang yang sesuai dengan pengetahuan yang dibutuhkan untuk menyelesaikan suatu permasalah disebut aktivitas *recalling*. Permasalah yang dimunculkan dapat berbentuk pertanyaan atau fenomena yang ada.

d. *Understand* (Memahami)

Memahami adalah tingkat kemampuan seseorang dalam memberikan makna dari materi pembelajaran serta kemampuan mengkomunikasikan materi tersebut melalui perkataan (lisan), tulisan, gambar, maupun grafik. Siswa dikatakan paham, ketika sisiwa dapat menemukan hubungan antara pengetahuan baru dengan pengetahuan yang telah dimiliki sebelumnya.

Kategori *understand* terdiri dari proses kognitif *interpreting* (menginterpretasikan), *examplifying* (memberi contoh), *classifying* (mengklasifikasikan), *summarizing* (menyimpulkan), *inferring* (menduga), *comparing* (membandingkan), dan *explaining* (menjelaskan).

1) *Interpreting* (menginterpretasikan), tingkatan *interpreting* adalah kemampuan siswa untuk mengubah

informasi yang disajikan dari satu bentuk ke bentuk yang lain. Aktivitas seseorang dalam menginterpretasikan sesuatu dapat berbentuk perubahan dari kalimat satu ke kalaimat lainnya, dari bentuk gambar ke deskripsi kalimat, dari angka-angka menjadi kalimat, atau sebaliknya dari kalimat berubah menjadi angka.

2) *Exemplifying* (memberi contoh), *exemplifying* adalah kemampuan siswa untuk memberikan contoh yang spesifik atau contoh mengenai konsep secara umum. *Exemplifying* dapat juga dimaknai sebagai kemampuan dalam memberikan identifikasi terhadap konsep umum dalam bagian-bagian tertentu.
3) *Classifying* (mengklasifikasikan), *classifying* adalah ketika siswa mengetahui bahwa sesuatu merupakan bagian dari suatu kategori. *Classifying* merupakan kemampuan seseorang dalam mendeteksi karakteristik dari sebuah pola yang memiliki kesesuaian dengan karakteristik dari pola atau konsep tertentu. Perbedaan antara e*xemplifying* dengan *classifying*, yaitu e*xemplifying* merupakan kemampuan dalam mencari contoh dari sebuah konsep umum. Sedangkan *classifying* merupakan kemampuan individu untuk menemukan konsep umum yang berangkat dari pemahaman suatu contoh konsep tertentu.
4) *Summarizing* (menyimpulkan)
   Kemampuan menyimpulkan seperangkat informasi atau pengetahuan yang masih umum ditandai dengan kemampuan siswa dalam membuat dan mengungkapkan pernyataan tunggal dari seperangkat pengetahuan tersebut.
5) *Inferring* (menduga)

Kemampuan pada tingkat *inferring* ditunjukkan dengan kemampuan siswa dalam menentukan pola, konsep, prinsip dari beberapa contoh kasus atau permasalahan yang dihadapi. Kemmapuan dalam menentkan konsep suatu kasus dilakukan dengan cara memberikan kode yang cocok dengan karakteristik masing-masing contoh yang ada.

6) *Comparing* (membandingkan)
Comparing adalah kemampuan menunjukkan persamaan dan perbedaan antara dua objek atau lebih. Dengan cara ini siswa akan terbiasa menemukan korespondensi atau hubungan berupa persamaan dan perbedaan antara satu hal dengan hal lainnya.

7) *Explaining* (menjelaskan)
Ciri-ciri seseorang yang memiliki kemampuan tingkatn e*xplaining* yaitu adanya kemapuan dalam menjelaskan hubuhgan sebab akibat dari suatu bentuk persoalan, kasus, sistem, atau hal-hal lainnya.

e. *Apply* (Menerapkan)
Menerapkan adalah kemampuan menggunakan prosedur untuk menyelesaikan masalah. Siswa memerlukan latihan soal sehingga siswa terlatih untuk mengetahui prosedur apa yang akan digunakan untuk menyelesaikan soal. Tingkatan kemampuan menerapkan *(apply)* dikategorikan menjadi dua proses kognitif, yaitu kemampuan melakukan *(executing)* dan kemampuan menerapkan *(implementing)*.

1) *Executing* (melakukan), dalam *executing*, jika siswa menemui soal yang sudah dikenal, siswa akan mengetahui prosedur yang akan digunakan. Keadaan yang sudah dikenal ini sering memberikan petunjuk kepada siswa mengenai cara apa yang akan digunakan. Kecenderungan kemampuan

executing (melakukan) yaitu kemampuan menyelesaikan persoalan dengan menggunakan *skill* dan algoritma, dibandingkan menggunakan teknik atau metode tertentu. Karakteristik dari *skill* dan algoritma yang dimiliki individu, yaitu: 1) menggunakan urutan-urutan dalam mengerjakan pertanyaan atau persoalan, dan 2) proses atau tahapan yang dikerjakan dengan benar, maka akan menghasilkan hasil yang benar juga.

2) *Implementing* (menerapkan), dalam *implementing*, siswa memilih dan menggunakan prosedur untuk menyelesaikan soal yang belum dikenal siswa. Karena itu, siswa harus memahami benar masalah tersebut sehingga siswa dapat menemukan prosedur yang tepat untuk menyelesaikan masalah tersebut. Kemampuan menerapkan *(implementing)* terdiri dari dua kemampuan khusus yaitu kemampuan memahamai *(understand)* dan kemampuan menciptakan *(create)*. Kemampuan menerapkan berkaitan erat dengan teknik dan metode yang digunakan. Ciri-ciri dari teknik dan metode yaitu: (1) prosedur mungkin lebih cenderung berupa flowchart daripada langkah yang berurutan, karena itu prosedur memiliki beberapa titik tujuan, dan (2) jawaban mungkin tidak tunggal. Ketepatan jawaban sangat dimungkinkan terjadi jika seseorang melakukan setiap tahapan dengan benar.

f. *Analyze* (Menganalisis),

Kemampuan pada tingkat *analyze* terdiri dari dua bentuk kemampuan yaitu: (1) Kemampuan memecah suatu persoalan secara utuh menjadi bagian-bagian yang lebih sederhana, dan (2) kemampuan dalam mencari hubungan

antar bagian-bagian tersebut atau menghubungkan bagian dengan keseluruhan persoalan. Di tingkat analisis, seseorang dituntut untuk mampu menganalisis persoalan dan menyederhanakan persoalan menjadi bagian-bagian kecil untuk dikenali pola, hubungan, faktor penyebab, maupun akbita dari sebuat permasalahan. Kemampuan menganalisis terdiri dari tiga kategori, yaitu kemampuan membedakan *(differentiating)*, kemampuan mengorganisasi *(Organizing)* dan kemampuan memberi simbol *(attributing)*.

1) *Differentiating* (membedakan), membedakan meliputi kemampuan membedakan bagian-bagian dari keseluruhan struktur dalam bentuk yang sesuai.
2) *Organizing* (mengorganisasi), mengorganisasi meliputi kemampuan mengidentifikasi unsur-unsur secara bersama-sama menjadi struktur yang saling terkait.
3) *Attributing* (Memberi simbol), *attributing* adalah kemampuan siswa untuk menyebutkan tentang sudut pandang, bias, nilai atau maksud dari suatu masalah yang diajukan.

g. *Evaluate* (Menilai)

Kemampuan menilai *(evaluate)* didefinisikan sebagai kemampuan melakukan *judgement* berdasarkan pada kriteria dan standar tertentu. Kriteria yang sering digunakan untuk menilai kemampuan mengevaluasi yaitu kemampuan menentukan kualitas, efektifitas, efisiensi, dan konsistensi. Sedangkan standar merupakan pedoman yang digunakan untuk menentukan kuantitas maupun kualitas suatu hal. Kemampuan evaluasi meliputi kemampuan berpendapat tentang suatu hal, dan pendapat tersebut harus dapat dipertanggungjawabkan berdasarkan kriterian yang sudah ada. Kemampuan ini digunakan seseorang untuk menilai sesuatu.

Checking (mengecek) dan *critiquing* (mengkritik) merupakan dua kategori dalam dalam tingkatan *evaluating* (mengevaluasi).

1) *Checking* (mengecek), *cheking* adalah kemampuan untuk mengetes konsistensi internal atau kesalahan pada operasi atau hasil dan mendeteksi keefektifan prosedur yang digunakan.
2) *Critiquing* (mengkritik), *critique* adalah kemampuan memutuskan hasil atau operasi berdasarkan kriteria dan standar tertentu. Kemampuan ini digunakan untuk mendeteksi apakah hasil dari suatu kegiatan yang melalui prosedur tertentu memiliki atau mendekati jawaban yang benar.

h. *Create* (Mencipta)

Create (mencipta) diartikan sebagai generalisasi terhadap gagasan baru, produk, maupun cara pandang yang baru dari suatu kejadian atau permasalahan. Siswa yang memiliki kemampuan mencipta dapat terlihat ketika ia mampu memunculkan gagasan dan produk baru dengan memformulasikan kembali gagasan dan produk yang yang sudah ada menjadi sesuatu yang baru. Pengalaman siswa sebelumnya sangat diperlukan untuk meningkatkan kemampuan mencipta *(create)*.

Proses *create* dapat dipecah menjadi tiga fase yaitu: masalah diberikan, dimana siswa mencoba untuk memahami soal, dan mengeluarkan solusi yang mungkin; perencanaaan penyelesaian, di mana siswa membuat perencaanaan kegiatan dan memeriksa kemungkinan-kemungkinan yang akan terjadi; dan pelaksanaan dari rencana yang telah ditentukan sebelumnya, dimana keberhasilan penyelesaian atau pelaksanaan kegiatan

dapat diukur dari perencanaan yang telah dibuat. Karena itu, proses kreatif dapat diartikan sebagai awalan yang memiliki fase yang berbeda di mana akan muncul kemungkinan penyelesaian yang bermacam-macam sebagaimana yang dilakukan siswa yang mencoba untuk memahami soal *(Generating)*. Selanjutnya, langkah ini diikuti dengan tahapan yang lebih khusus, dimana peserta didik menetukan metode penyelesaian dan mengaplikasikannya sesuai dengan rancangan kegiatan *(Planning)*. Terakhir, rencana dilaksanakan dengan cara siswa menyusun penyelesaian *(Producing)*.

Berikut ini tabel perbedaan Taksonomi Bloom 1956 dan Taksonomi Bloom edisi revisi.

Tabel 3.1
Perbedaan Taksonomi Bloom 1956 dan revisi

Tingkatan Ranah Kognitif	Lama/1956	Edisi Revisi
C1	Knolwdge	Remember
C2	Understand	Understand
C3	Apply	Apply
C4	Analyze	Analyze
C5	Aynthesis	Evaluate
C6	Evaluate	Create

Bab 4

PEMILIHAN MATERI PELAJARAN DALAM CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING

Materi pelajaran merupakan salah satu komponen penting dalam pembelajaran. Pembelajaran kontekstual merupakan pembelajaran yang menghubungkan materi akademik dengan kehidupan nyata siswa, sehingga dalam pemilihan materi pelajaranpun, materi pelajaran tidak hanya dikembangkan dari buku teks, tetapi juga diambil dari konteks kehidupan nyata siswa, baik lingkungan fisik, kehidupan sosial, budaya, ekonomi, maupun psikologis yang berkaitan dari kegiatan atau pokok pembahasan dalam proses pembelajaran. untuk itu, guru perlu memiliki kemampuan memilih dan mengorganisasikan materi materi pembelajaran kontekstual dan mengembangkan keterkaitan materi dengan konteks lingkungan kehidupan nyata siswa. Pada bab ini diuraikan tentang pengertian materi pelajaran, jenis-jenis materi pembelajaran, prin-

sip-prinsip pengembangan materi pembelajaran, struktur materi pelajaran, penentuan cakupan dan urutan materi pelajaran, langkah-langkah menentukan materi pelajaran, materi pembelajaran berbasis kontekstual, dan buku teks berbasis kontekstual.

A. Pengertian Materi Pelajaran

Materi pembelajaran (*instructional materials*) adalah seperangkat pengetahuan (fakta, konsep, prinsip, dan prosedur), sikap dan keterampilan yang dipelajari siswa dalam rangka mencapai tujuan pembelajaran yang dituangkan dalam standar kompetensi dan kompetensi dasar. Materi pelajaran diartikan pula sebagai bahan pelajaran yang harus dikuasai oleh siswa sesuai dengan tujuan pembelajaran. Materi pembelajaran pada hakekatnya merupakan pengetahuan, nilai-nilai dan keterampilan sebagai isi dari suatu mata pelajaran yang diarahkan untuk mencapai tujuan pembelajaran (Darmadi, 2009: 212). Sehingga dapat dikatakan bahwa materi pelajaran adalah berbagai pengalaman yang akan diberikan kepada siswa selama mengikuti proses pendidikan atau proses pembelajaran. Pengalaman belajar yang diperoleh siswa dari sekolah menjadi materi pembelajaran. Siswa melakukan berbagai kegiatan dalam rangka memperoleh pengalaman belajar tersebut, baik itu berupa keterampilan kognitif, psikomotorik maupun afektif. Pengalaman-pengalaman tersebut distrukturisasi dan diorganisasikan menjadi lebih operasional, sehingga apa yang sudah dicapa siswa dapat disesuaikan dengan tujuan pembelajaran yang sudah ditentukan.

Peran materi pembelajaran dalam proses pendidikan menempati posisi yang sangat strategis dan turut menentukan tercapainya tujuan pendidikan, karena materi pembelajaran merupakan input instrumental (*instrumental input*) bersama dengan kurikulum/program pendidikan, guru, media, evaluasi, dan sebagainya. Materi pembelajaran merupakan salah satu aspek yang dapat

mempengaruhi output (Uno, 2012: 51). Dengan kata lain kualitas proses dan hasil pendidikan, dapat dipengaruhi oleh materi pembelajaran yang digunakan. Atas dasar itulah, dalam sistem pendidikan, materi pembelajaran memegang peran yang cukup penting dan menentukan. Tugas guru disini adalah bagaimana guru dapat menyampaikan atau menyajikan materi pelajaran dengan semenarik mungkin, sehingga siswa termotivasi untuk mengikuti proses belajar mengajar dengan baik dan penuh semangat. Usaha yang dapat dilakukan oleh guru adalah mengkombinasi dan mengkoordinasikan materi pelajaran dengan media dan strategi pembelajaran yang relevan. Hal ini tentu saja harus didukung dengan penguasaan materi atau bahan pelajaran yang ia sajikan dengan penggunaan bahasa yang baik dan benar.

Materi pembelajaran mengacu pada kurikulum sekolah yang berlaku. Materi pembelajaran yang dimuat dalam kurikulum merupakan materi esensial yang harus dimiliki oleh siswa. Beberapa kriteria materi yang dimuat dalam kurikulum sekolah yaitu: (1) materi yang mengungkapkan gagasan kunci dari suatu materi, (2) materi sebagai struktur pokok suatu mata pelajaran, (3) materi menerapkanpenggunaan metode *inquiry* secara tepat pada setiap materi pelajaran, (4) konsep dan prinsip memuat pandangan global secara luas dan lengkap, (5) keseimbangan antara materi teoritis dan materi praktis, dan (6) materi yang mendorong daya imajinasi peserta didik (Munthe, 2009: 9).

B. Jenis-jenis Materi Pelajaran

Materi pembelajaran merupakan salah satu komponen sistem pembelajaran yang memegang peranan penting dalam membantu siswa mencapai standar kompetensi dan kompetensi dasar. Secara garis besar, materi pembelajaran berisikan pengetahuan, keterampilan, dan sikap atau nilai yang harus dipelajari siswa. Secara terperinci, jenis-jenis materi pembelajaran tersebut terdiri

dari pengetahuan, keterampilan, dan nilai (Darmadi, 2009: 223).

1. Pengetahuan, yang meliputi fakta, konsep, prinsip dan prosedur. Pengetahuan dapat diartikan sebagai informasi yang disimpan individu dalam pikirannya (*mind*). Jenis-jenis materi pembelajaran yang termasuk dalam klasifikasi pengetahuan terdiri fakta, konsep, prinsip, dan prosedur (Sanjaya, 2013: 142).
    a. **Fakta** yaitu segala hal yang bewujud kenyataan dan kebenaran, meliputi nama-nama objek, peristiwa sejarah, lambang, nama tempat, nama orang, nama bagian atau komponen suatu benda, dan sebagainya. Misalnya dalam mata pelajaran sejarah Indonesi: Ir. Soekarno adalah presiden pertama Indonesia.
    b. **Konsep** yaitu segala yang berwujud pengertian-pengertian baru yang bisa timbul sebagai hasil pemikiran, meliputi definisi, pengertian, ciri khusus, hakikat, inti /isi dan sebagainya. Contoh, dalam mata pelajaran Biologi: Hutan hujan tropis di Indonesia sebagai sumber plasma nutfah, Usaha-usaha pelestarian keanekargaman hayati Indonesia secara *in-situ* dan *ex-situ*, dan lain sebagainya.
    c. **Prinsip** yaitu berupa hal-hal utama, pokok, dan memiliki posisi terpenting, meliputi dalil, rumus, *adagium*, *postulat*, paradigma, teorema, serta hubungan antarkonsep yang menggambarkan implikasi sebab akibat. Contoh, dalam mata pelajaran Fisika: Hukum Newton tentang gerak, Hukum 1 Newton, Hukum 2 Newton, Hukum 3 Newton, Gesekan Statis dan Gesekan Kinetis, dan lain-lain.
    d. **Prosedur** merupakan langkah-langkah sistematis atau berurutan dalam mengerjakan suatu aktivitas dan kronologi suatu sistem**.** Contoh, dalam mata pelajaran penjaskes: materi tentang langkah-langkah melakukan lompat tinggi, langkah-langkah menangani cidera olahraga renang, dan

langkah-langkah aktivitas lainnya.

2. Keterampilan, yaitu melakukan suatu jenis kegiatan tertentu. Keterampilan (*skill*) biasanya menunjuk kepada tindakan-tindakan (intelektual atau jasmaniah) dan reaksi-reaksi (gagasan, hal-hal, atau orang) yang dilakukan oleh seseorang dengan cara yang kompeten dengan maksud mencapai tujuan tertentu. Keterampilan merupakan keahlian seseorang dalam melakukan sesuatu kegiatan dalam bentuk gerakan-gerakan tertentu untuk menghasilakan dan menyelesaikan suatu pekerjaan. Respon atau reaksi itu ditampilkan dalam bentuk gerakan-gerakan motorik jasmani. Suatu tindakan keterampilan memiliki empat komponen kegiatan yakni, persepsi, perencanaan, mengungkapkan kembali pengetahuan prasyarat, dan pelaksanaan (*performance*) dari tindakan.
3. Sikap atau nilai, yaitu berkaitan dengan sikap atau interes (minat) siswa mengikuti materi pembelajaran yang disajikan guru, nilai-nilai berupa apresiasi (penghargaan) terhadap sesuatu dan penyesuaian perasaan sosial.

Materi pembelajaran dapat dikelompokkan menjadi beberapa bagian, yaitu:

1. Materi pembelajaran utama, yaitu materi pembelajaran pokok yang menjadi rujukan wajib dalam suatu rangkaian kegiatan pembelajaran, seperti buku teks, modul, *handout*, dan materi-materi panduan utama lainnya.
2. Materi pembelajaran penunjang, yaitu materi sekunder atau tersier yang keberadaannya sebagai pelengkap dan pengayaan, seperti buku bacaan, majalah, poster, komik instruksional, dan sebagainya (Morrison, Ross, Kalman, and Kemp, 2013: 165).

C. Prinsip-prinsip Pengembangan Materi Pelajaran

Prinsip-prinsip yang dijadikan dasar dalam menentukan materi pembelajaran adalah kesesuaian (*relevansi*), keajegan (*konsistensi*), dan kecukupan (*adequacy*) (Sanjaya, 2013: 149).

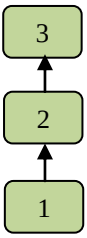
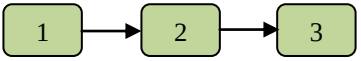
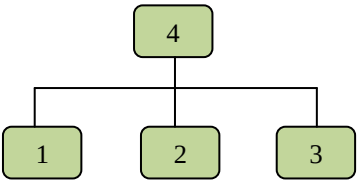
1. Relevansi artinya kesesuaian. Pengorganisasian materi pembelajaran yang diberikan kepada peserta didik harus sesuai dengan tujuan pembelajaran, kompetensi dasar dan indikator ketercapaian pembelajaran. Jika guru mengharapkan peserta didik dapat memiliki keahlian dalam melakukan aktivitas fisik tertentu, maka materi pelajaran yang diberikan kepada peserta didik berbentuk prosedur, bukan berupa prinsip, fakta, maupun konsep. Misalnya: kompetensi dasar pada suatu pembelajaran menunjukkan bahwa siswa harus menguasai keterampilan memberikan bantuan kepada siswa yang terkena asma, maka materi pembelajaran yang harus dipelajarai yaitu langkah-langkah penanganan kesehatan pada penderita asma (materi prosedur), bukan materi yang membahas pengertian penyakit asma dan macam-macamnya.
2. Konsistensi artinya keajegan. Dalam proses pembelajaran, kompetensi dasar yang harus dicapai siswa terdiri dari pemahaman tentang suatu fakta, konsep, prinsip, prosedur, dan sikap. Maka, untuk memenuhi kompetensi tersebut, guru harus memberikan materi yang mencakup kompetensi tersebut, yaitu materi tentang fakta, konsep, prinsip, prosedur, dan sikap. Misalnya, pembelajaran biologi yang memiliki kompetensi dasar berupa pemahaman siswa tentang pengertian, macam-macam, dan analisis bentuk sel. Dari kompetensi tersebut, maka materi yang perlu diajarkan kepada siswa berupa konsep, klasifikasi, dan prosedur pengamatan sebuah sel.
3. Adequacy artinya kecukupan. Standar ketercukupan materi pembelajaran dapat dilihat dari kompetensi dasar yang perlu dikuasai siswa. Materi yang disampaikan tidak boleh kurang

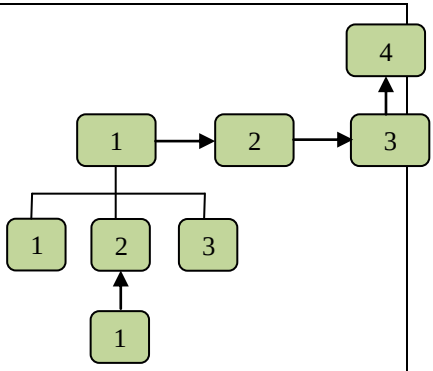
dan tidak boleh terlalu jauh melampaui kompetensi dasar yang diharapkan. Materi yang terlalu sedikit akan mengakibatkan ketidaktercapaian kompetensi dasar. Sebaliknya, jika terlalu banyak maka akan mengakibatkan keterlambatan dalam pencapaian target kurikulum (pencapaian keseluruhan SK dan KD).

Adapun dalam pengembangan materi pembelajaran guru harus mampu mengidentifikasi materi pembelajaran dengan mempertimbangkan hal-hal berikut ini: (1) potensi peserta didik, (2) relevansi dengan karakteristik daerah, (3) tingkat perkembangan peserta didik yang meliputi perkembangan fisik, psikis, perkembangan intelektual, sosial-budaya, dan perkembangan spritual peserta didik, (4) kemanfaatan yang dapat dirasakan oleh peserta didik, (5) struktur dan organisasi keilmuan;, (6) karakteristik materi pembelajaran yang aktual, mendalam, dan luasnya cakupan materi pembelajaran, (7) materi pembelajaran harus memiliki kesesuaian dengan tuntutan dan kebutuhan peserta didik baik sebagi siswa, sebagai anggota keluarga, maupun anggota masyarakat, dan (8) ketersediaan waktu (Komalasari, 2011: 35).

D. Struktur Materi Pelajaran

Pengorganissaian materi dilakukan dengan memperhatikan struktur materi pelajaran yang akan disampaikan. Struktur materi pelajaran merupakan suatu gambaran tentang urutan penyampaian materi. Secara umum terdapat empat struktur materi pelajaran, yaitu struktur hierarkial, prosedural, pengelompokan, dan kombinasi (Suparman, 2012: 25). Berikut ini masing-masing penjelasan dari empat struktur tersebut.

1. **Hierarkial:** susunan beberapa materi pelajaran, dimana satu atau beberapa materi menjadi prasyarat bagi materi berikutnya	
2. **Prosedural:** kedudukan beberapa materi yang menunjukkan satu rangkaian pelaksanaan kegiatan/pekerjaan, tetapi antarmateri tersebut tidak menjadi prasyarat untuk materi lainnya	
3. **Pengelompokkan:** beberapa materi yang satu dengan yang lainnya tidak memiliki ketergantungan, tetapi harus dimiliki secara lengkap untuk menunjang materi berikutnya	

4. Kombinasi: beberapa materi yang susunannya terdiri dari bentuk hierarkial, prosedural, dan pengelompokkan	

Selain keempat struktur materi di atas, terdapat empat struktur materi pembelajaran lainnya, yaitu spiral, web, terpadu, dan tematis (Sanjaya, 2013: 153). Berikut masing-masing pengertian dari keempat struktur materi tersebut.

1. Spiral: materi pokok atau topik diberikan secara berulang-ulang, semakin luas semakin mendalam.
2. Web: topik dari beberapa mata pelajaran yang relevan disajikan secara terpadu atau terintegrasi dengan menggunakan suatu tema sebagai titik sentral.
3. Terpadu: materi yang saling menyatu, berhubungan atau berkaitan sehingga tidak ada yang berdiri sendiri atau terpisah-pisah.
4. Tenatis: materi terpadu yang menggunakan tema untuk mengaitkan beberapa mata pelajaran sehingga memberikan pengalaman belajar yang bermakna kepada siswa yang dirancang berdasarkan tema-tema tertentu

E. Penentuan Cakupan dan Urutan Materi Pelajaran

1. Penentuan Cakupan Materi

Penentuan cakupan materi merupakan tugas penting seorang guru. guru haru memiliki kemampuan dalam mengenali jenis-jenis materi pelajaran yang terdiri dari fakta, konsep, prinsip, prosedur, dan materi yang bermuatan nilai sikap. Hal itu perlu dilakukan guru dengan alasan bahwa setiap jenis materi pembelajaran memiliki arakteristik yang berbeda, sehingga strategi penyampaiannya pun juga berbeda. Penentuan cakupan materi juga meliputu aspek kedalaman dan keluasan materi yang disampaiakan.

Keluasan materi pelajaan merujuk pada banyaknya materi yang perlu dipelajari siswa pada proses pembelajaran. Sementara itu, kedalaman materi merupakan perincian dari konsep-konsep yang masih umum menjadi lebih detail. Misalnya, pembelajaran pada materi pemahaman pancasila sudah diberikan sejak pendidikan dasar hingga perguruan tinggi. Namun, dari setiap jenjang tersebut memiliki perbedaan dalam hal luas dan dalamnya pembahasan. Semakin tinggi jenjang pendidikan seseorang, maka keluasan dan kedalaman materi pembelajaran pancasilasemakin mendetail. Pada tingkat sekolah dasar dan sekolah menegah pertama, pancasila diajarkan terbatas pada aspek pengertian, butir pancasila, serta contoh sederhana dari pengimplementasiannya. Pada tingkat pendidikan menengah atas, pancasila diajarkan tidak sebatas pengertian dan butir-butirnya, melainkan pada aspek sejarah, dan fungsi-fungsinya dalam kehidupan bernegara. Begitupun pada tingkat pendidikan tinggim, pembahasan pancasila sudah semakin dalam meliputi persoalan-persoalan besar yang terkait dengan pengamalan pancasila dalam berbagai aspek.

Kecukupan atau memadainya cakupan materi juga perlu diperhatikan. Hal ini dimaksudkan agar ketercapaian kompetensi dasar yang telah ditentukan dapat berjlan dengan efektif dan tepat sasaran (kompetensi). Misalnya, jika dalam pembelajaran dimaksudkan untuk memberikan kemampuan kepada peserta didik di bidang jual beli, maka uraian materinya mencakup: (1) penguasaan atas konsep pembelian, penjualan, laba, dan rugi; (2) cara melakukan perhitungan untung dan rugi; dan (3) mengaplikasikan penghitungan laba-rugi dengan contoh ka-

sus/permasalahan.

2. Urutan Materi Pembelajaran

Urutan penyajian berguna untuk menentukan urutan proses pembelajaran. Pengurutan penyajian materi pelajaran harud dilakukan dengan teliti dan tepat. Ketika suau materi pembelajaran membutuhkan materi syarat yang harus dikuasai terlebih dahulu *(prerequisite*), maka siswa harus memenuhi persyaratan itu sebelum mempelajarai materi selanjutnya. Misalnya, pembelajaran membaca, peserta didik terlebih dahulu harus mengenal macam-macam huruf yang berjumlah 26. Jika peserta didik dipaksakan untuk langsung belajar membaca tanpa mengenal huruf-hurufnya, maka bisa dipastikan ia akan mengalami kesulitan. Materi pembelajaran yang sudah ditentukan ruang lingkup serta kedalamannya dapat diurutkan melalui dua pendekatan pokok, yaitu: pendekatan prosedural dan hierarkis (Komalasari, 2011: 37).

a. Pendekatan prosedural

   Pendekatan prosedural digunakan guru untuk mengatur urutan materi pelajaran dengan jenis materi prosedural. Materi prosedural merupakan materi yang berisi urutan langkah-langkah melaksanakan suatu pekerjaan, tugas, maupun aktivitas tertentu. Sebagai contoh, materi tentang langkah-langkah membuat telur asin, langkah-langkah melakukan gerakan olahraga air, dan jenis materi prosedur lainnya. Materi ini merupakan kedudukan beberapa materi yang menunjukkan bahwa salah satu seri urutan materi tetapi ada yang menjadi materi prasyarat untuk materi yang yang lain.

b. Pendekatan hierarkis

   Hierarkis berarti memiliki urutan penjenjangan dari atas ke bawah atau sebaliknya dari bawah ke atas. Pendekatan hierarkis dalam menentukan materi pembelajaran yaitu menentukan materi pelajaran dengan memperhatikan materi prasyarat yang diperlukan untuk mempelajari materi selanjutnya.

   Materi ini adalah kedudukan dua materi yang menunjukkan bahwa salah satu materi hanya dapat dilakukan bila

materi yang lain telah dikuasai. Misalnya pada mata pelajaran seni budaya, kedudukan perilaku membaca notasi musik dan perilaku menyanyikan notasi musik tersebut. Pembelajaran membaca oleh anak/peserta didik tidak akan dapat tercapai (siswa bisa membaca dengan lancar) apabila anak belum mengenal dan memahami macam-macam huruf abjad.

F. Langkah-langkah Menentukan Materi Pelajaran

Kriteria dari beberapa bahan ajar perlu dipahami oleh guru sebelum guru menentukan materi atau bahan pembelajaran. Pedoman untuk menentukan materi pembelajaran adalah kompetensi yang akan dicapai siswa yang dapat dilihat dalam dalam kompetensi inti dan kompetensi dasar. Hal ini berarti bahwa materi pelajaran digunakan sebagai penunjang ketercapaian pembelajaran yang dirumuskan dalam kompetensi inti dan kompetensi dasar. Hal itu memberi pengertian bahwa memilih materi pelajaran harus berpedoman pada kompetensi dasar yang diharapkan. Setelah guru mampu mengidentifikasi kompetensi dasar yang diharapkan, maka guru melakukan langkah-langkah pemilihan bahan atau materi pelajaran.

Langkah selanjutnya yang dilakukan guru adalah mengidentifikasi jenis-jenis materi bahan ajar. Setelah mengidentifikasi jenis-jenis materi pelajaran, selanjutnya guru memilih bahan ajar yang memenuhi kriteria sebagaimana yang teah ditentukan dalam kompetensi inti dan kompetensi dasar. Langkah yang terakhir adalah memilih sumber bahan ajar (Gafur, 2012: 4). Berikut ini langkah-langkah pemilihan materi pelajaran secara lebih rinci.

1. Mengidentifikasi aspek-aspek yang terdapat dalam standar kompetensi dan kompetensi dasar. Mengidentifikasi setiap kompetensi dasar sangat diperlukan bagi guru untuk menentukan materi pembelajaran. Hal ini dilakukan guru dengan alasan bahwa setiap aspek yang terdapat dalam kompetensi

dasar membutuhkan jenis materi yang berbeda-beda.

2. Identifikasi jenis-jenis materi pembelajaran. Sejalan dengan berbagai jenis aspek standar kompetensi, materi pembelajaran juga dapat dibedakan menjadi jenis materi aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Materi pembelajaran aspek kognitif secara terperinci dapat dibagi menjadi empat jenis, yaitu: fakta, konsep, prinsip dan prosedur.
3. Memilih jenis materi yang sesuai dengan standar kompetensi dan kompetensi dasar. Identifikasi terhadap materi yang dibutuhkan dengan standar kompetensi yang ada, harus dilakukan guru dengan mengetahui aspek-aspek yang lebih rinci dari kompetensi dasar melalui indikator-indikatir keberhasilan pembelajaran. Hal ini perlu dilakukan karena setiap aspek atau indikator dari kompetensi dasar membutuhkan jenis materi yang berbeda-beda (fakta, konsep, prinsip, prosedur, dan sikap). materi yang berbeda juga membutuhkan strategi, media pembelajaran, dan evaluasi pembelajaran yang berbeda pula. Misalnya, metode pembelajaran untuk materi yang bersifat prosedur dapat menggunakan metode demonstrasi.

Mengidentifikasi jenis materi yang dibutuhkan, dapat menggunakan pertanyaan-pertanyaan penuntun sebagai berikut:

1. Apakah kompetensi dasar yang harus dikuasai siswa berupa mengingat nama suatu objek, simbol atau suatu peristiwa? Jika hal itu benar, maka materi yang harus dipelajarai yaitu materi yang berjenis fakta. Seperti materi-materi tentang nama provinsi, nama tokoh-tokoh, peristiwa sejarah, dan materi fakta lainnya.
2. Apakah kompetensi dasar yang harus dikuasai siswa berupa kemampuan untuk menyatakan suatu definisi, menuliskan ciri khas sesuatu, mengklasifikasikan atau mengelompokkan beberapa contoh objek sesuai dengan suatu definisi? Jika iya, maka guru harus membelajarkan materi dengan jenis konsep

kepada siswanya. Contoh: Seorang guru menunjukkan beberapa contoh fawail (maf'ul) kemudian siswa diminta untuk mengklasifikasikan atau mengelompokkan mana yang termasuk maf'ul muthlaq, maf'ul li ajlihi, maf'ul ma'a, maf'ul bihi.

3. Apakah kompetensi dasar yang harus dikuasai siswa berupa menjelaskan atau melakukan langkah-langkah atau prosedur secara urut atau membuat sesuatu? Jika kompetensi dasar menunjukkan perilaku pembelajaran yang berupa langkah-langkah membuat atau melakukan sesuatu, maka materi pembelajaran yang harus dipelajari siswa adalah materi jenis prosedur. Contoh: cara-cara membuat sabun mandi, cara membaca sajak, cara mengoperasikan komputer, dan lain-lain.
4. Apakah kompetensi dasar yang harus dikuasai siswa berupa menentukan hubungan antara beberapa konsep, atau menerapkan hubungan antara berbagai macam konsep? Apabila jawabannya "iya", maka guru harus memberikan materi pelajaran dengan jenis materi prinsip kepada siswanya. Contoh: materi ekonomi tentang hubungan antara penawaran dan permintaan suatu barang. Jika permintaan suatu barang naik sedangkan penawaran terhadap barang tetap, maka harga akan mengalami kenaikan. Cara menghitung luas persegi panjang. Rumus luas persegi panjang adalah panjang dikalikan lebar.
5. Apakah kompetensi dasar yang harus dikuasai siswa berupa memilih berbuat atau tidak berbuat berdasar pertimbangan baik buruk, suka tidak suka, indah tidak indah? Jika jawabannya "ya", maka materi pembelajaran yang harus diajarkan berupa aspek afektif/sikap/nilai. Contoh: Ali memilih menaati rambu-rambu lalu lintas meskipun terlambat masuk sekolah setelah di sekolah diajarkan pentingnya mentaati peraturan lalu lintas.

6. Apakah kompetensi dasar yang harus dikuasai siswa berupa melakukan perbuatan secara fisik? Jika hal itu benar, maka guru harus memberikan materi pelajaran yang bermuatan psikomotorik. Contoh: materi prosedur pembuatan tempe, materi teknik renang dengan berbagai gaya, dan materi motorik lainnya.

Terdapat beberapa kriteria yang harus dipertimbangkan dalam pemilihan materi pembelajaran, diantaranya: (1) sesuai dengan tujuan yang hendak dicapai, (2) relevan dengan kebutuhan dan minat siswa, dan (3) kesesuaian dengan kondisi masyarakat dan dianggap berguna bagi manusia dan kehidupannya, (4) berguna untuk menguasai suatu disiplin ilmu, (5) materi pelajaran tersusun dalam ruang ringkup dan urutan yang sistematik dan logis.

Pengembangan materi pembelajaran pada tingkatan pembelajaran yang lebih spesifik merupakan kegiatan guru yang bersifat rutin. Sebagaimana pengembangan pada tingkat mata pelajaran, guru terlebih dahulu harus mengembangkan tujuan dan merumuskannya ke dalam tujuan pembelajaran khusus. Selanjutnya berdasarkan rumusan tujuan pembelajaran khusus itu, dikaji hakekatnya, dan diidentifikasi berbagai alternatif materi atau sub materi pembelajaran. barulah dipilih materi-materi pembelajaran yang sesuai untuk mencapai tujuan-tujuan pembelajaran khusus itu.

G. Materi Pelajaran Berbasis Kontekstual

Materi pembelajaran yang dikembangkan bedasarkan sistem dan pendekatan pembelajaran kontekstual memiliki karakteristik tersendiri. Dimana dalam pemilihan fakta, konsep, prinsip, dan prosedur yang harus dibelajarkan kepada siswa hendaknya memperhatikan beberapa hal berikut ini.

1. Keterkaitan dengan konteks lingkungan siswa berada. Kon-

teks lingkungan siswa ini meliputi berbagai hal, yaitu lingkungan fisik, sosial, budaya, politis, psikologis, dan lingkungan ekonomis (Komalasari, 2011: 38)

a. *Lingkungan fisik,* berkenaan dengan aspek alamiah dimuka bumi seperti sumber daya alam (air, hutan, tanah, udara, matahari, batu, tanah), flora, fauna, sungai, limbah, iklim, dan sebagainya, termasuk juga pelestarian lingkungan yang ada di sekitar kehidupan siswa.
b. *Lingkungan sosial,* berkenaan dengan interaksi siswa dengan kehidupan kemasyarakatan, misalnya: (1) mengenal pola interaksi dan kehidupan keluarga, masyarakat, dan sekolah; (2) mempelajari organisas-organisasi sosial yang ada di lingkungan rumah dan di masyarakat sekitar sekolah; dan (3) mempelajari berbagai permasalahan sosial yang ada di dalam kehidupan siswa.
c. *Lingkungan budaya,* berkenaan dengan budaya yang bersifat materi maupun nonmateri yang ada di lingkungan sekitar siswa. budaya materi berkaitan dengan bangunan, gedung, candi, prasasti, cagar alam, peralatan senjata, dan sebagainya. Lingkungan budaya nonmateri, meliputi sistem kepercayaan dan agama yang dianut masyarakat, sistem norma yang berlaku di masyarakat, kesenian, bahasa, keragaman suku dan ras, sistem mata pencaharian.
d. *Lingkungan politis,* berkenaan dengan pemerintahan dan segenap lembaga pemerintahan, serta kekuasaan dan wewenang yang melekat pada jabatan/kedudukan lembaga pemerintahan tertentu yang terdapat di sekitar lingkungan siswa.
e. *Lingkungan psikologis,* berkenaan dengan suasana psikologis manusia yang hidup dan bertempat tinggal di wilayah tertentu. Misalnya suasana ramai, tenang, tertib, indah, bersih, konflik, dan lain-lain.

f. *Lingkungan ekonomis,* berkenaan dengan mata pencaharian penduduk sekitar, rata-rata penghasilan penduduk, status ekonomi penduduk, pemenuhan kehidupan sehari-hari, dan ketersediaan sarana dan prasarana sesuai dengan status ekonomi yang dimiliki masyarakat.

2. Keterkaitan dengan materi pelajaran lain secara terpadu

Pembelajaran terpadu dimaknai sebagai pembelajaran yang bermakna karena dalam pembelajaran terpadu, siswa akan memahami konsep-konsep yang mereka pelajari melalui pengalaman langsung dan menghubungkannya dengan konsep lain yang sudah mereka pahami (Trianto, 2007: 6).

Pembelajaran terpadu memiliki fokus pada proses pembelajaran yang menghubungkan materi pelajaran dengan keterampilan yang harus dikembangkan dan dimiliki siswa. Pengertian tersebut mengisyaratkan bahwa pembelajaran terpadu dapat dimaknai sebagai: (1) pendekatan pembelajaran yang berusaha memadukan beberapa mata pelajaran serta dihubungkan dengan dunia nyata disekitarnya yang sesuai dengan tingkat kemampuan dan perkembangan anak; (2) suatu cara untuk mengembangkan pengetahuan dan keterampilan anak secara serempak (simultan); dan (3) merakit atau menggabungkan sejumlah konsep dalam beberapa mata pelajaran yang berbeda, dengan harapan siswa akan belajar dengan lebih baik dan bermakna.

Praktek pembelajaran terpadu didasarkan pada asas bahwa, suatu pembelajaran harus dilakukan dengan menyesuaikan perkembangan dan kebutuhan siswa. Hal tersebut dilakukan karena pembelajaran terpadu ini muncul karena terdapat penolakan pada teori yang menyatakan bahwa latihan *(drill)* dan hafalan merupakan proses pembentukan struktur kognitif siswa. Teori belajar yang melatarbelakangi pembelajaran terpadu yaitu teori *Psikologi Gestalt*, yang menyatakan

bahwa kebermaknaan dan orientasi pada kebutuhan perkembangan peserta didik merupakan hal penting yang harus dipertimbangkan dalam melaksanakan program pembelajaran. Pelaksanaan pendekatan pembelajaran terpadu ini bertolak dari suatu topik atau tema yang dipilih dan dikembangkan oleh guru bersama-sama dengan anak (Murfiah, 2017: 11). Tujuan dari tema ini bukan hanya untuk menguasai konsep-konsep mata pelajaran, akan tetapi konsep-konsep dari mata pelajaran terkait dijadikan sebagai alat dan wahana untuk mempelajari dan menjelajahi topik atau tema tersebut. Perbedaan yang sangat signifikan antara pembelajaran konvensional dengan pembelajaran terpadu terletak pada aspek keterlibatan siswa secara aktif. Pada pendekatan konvensional siswa tidak dilibatkan secara aktif, hanya berperan sebagai objek pembelajaran yang berperan pasif. Sedangkan dalam pembelajaran terpadu, keterlibatan siswa secara aktif lebih diutamakan, yang dilakukan dengan cara belajar sambil mengalami dan terlibat dalam pengambilan keputusan (Trianto, 2007: 8). Konsep pembelajaran terpadu merupakan pembelajaran yang memberikan kesempatan yang lebih banyak kepada siswa untuk belajar melalui praktik pengalaman secara langsung apa yang menjadi aktivitas belajarnya *(learning by doing)*.

3. Dapat diaplikasikan dalam kehidupan siswa
   Fakta, konsep, prinsip, dan prosedur dikembangkan sedemikian rupa dari kehidupan siswa dan dapat diaplikasikan dalam kehdiupan sehari-hari siswa. Guru seyogyanyamenggali contoh-contoh materi dari realita kehidupan siswa dan materi yang dikembangkan dapat digunakan oleh siswa dalam praktik kehidupan sehari-hari, sehingga materi yang diberikan sesuai dengan kebutuhan dan bermakna bagi kehidupan siswa.
4. Memberikan pengalaman langsung melalui kegiatan *inquiry*
   Materi seyogyanya ditemukan dan dikembangkan sendiri oleh

siswa melalui pengalaman langsung dan kegiatan penemuan *(inquiry)*. Dalam hal ini, guru berperan sebagai fasilitator dan motivasi bagi siswa dalam kegiatan penemuannya. Materi yang ditemukan siswa melalui pengalaman langsung dan inkuiri akan lebih bertahan lama dalam struktur kognitif siswa. Karena pengetahuan dikonstruk oleh siswa sendiri dan dikaitkan dengan pengalaman langsung dirinya dalam objek kajian.

5. Mengembangkan kemampuan kooperatif sekaligus kemandirian

   Materi mampu mengembangkan kemampuan siswa melakukan kerja sama dan sekaligus mengatur sendiri *(self regulated)*. Artinya, guru hendaknya mengorganisasikan materi sedemikian rupa sehingga siswa mampu menemukan dan mengembangkan materi melalui *sharing* materi dan pengalaman belajar dalam suasana kerja sama. Dalam kelompok kooperatif, siswa saling berbagi dan menjadi tutor sebaya, dimana melalui tutor sebaya, siswa lebih banyak saling menerima dan memberi materi secara terbuka tanpa adanya jarak karena faktor usia, seperti halnya guru. Disamping kemampuan kooperatif, juga materi hendaknya mampu mengembangkan kemampuan siswa untuk mengatur cara belajarnya sendiri, yang tentunya memiliki gaya belajar yang berbeda pada setiap diri siswa sebagai pembelajar. Oleh karena itu, guru seyogyanya mengemas materi untuk dapat didiskusikan dalam kelompok belajar kooperatif, dan sekaligus materi untuk tugas mandiri siswa.

6. Mengembangkan kemampuan melakukan refleksi

   Materi mampu mengembangkan kemampuan siswa untuk melakukan refleksi berupa kemampuan umpan balik terhadap penguasaan fakta, konsep, prinsip, dan prosedur dan refleksi terhadap penerapannya dalam kehidupan sehari-hari.

H. Buku Teks Berbasis Kontekstual

Buku teks adalah buku yng berisi uraian baan tentang mata pelajaran atau bidang studi tertentu yang disusun secara sistematis dan telah diseleksi berdasarkan tujuan tertentu, orientasi pembelajaran, perkembangan siswa untuk diasimilasikan (Muslich, 2010: 50). Buku teks atau buku ajar, yaitu buku pegangan pembelajaran yang digunakan di sekolah untuk menyajikan pengalaman tidak langsung dalam jumlah yang banyak dan menunjang program pembelajaran (Anderson, 1987: 164). Buku teks dalam pembelajaran memiliki indikator tersendiri, ciri-ciri yang muncul dalam buku teks yaitu:

a. Buku teks merupakan buku sekolah yang ditujukan bagi peserta didik pada jenjang pendidikan tertentu.
b. Buku teks berisi bahan yang telah terseleksi
c. Buku teks selalu berkaitan dengan bidang studi atau mata pelajaran.
d. Buku teks ditulis oleh orang yang ahli dibidangnya.
e. Buku teks disusun untuk tujuan instruksional tertentu.
f. Buku teks biasanya dilengkapi dengan sarana pembelajaran.
g. Buku teks disusun secara sistematis mengikuti strategi pembelajaran
h. Buku tes digunakan untuk di asimilasikan dalam pembelajaran
i. Buku teks disusun untuk menunjang program pembelajaran (Muslich, 2010: 51).

Selain itu, Bacon dalam Wesley (1958: 302) mengemukakan bahwa buku teks adalah buku yang dirancang untuk digunakan di dalam kelas dan disusun oleh para ahli dalam bidang tertentu dan dilengkapi oleh sarana-sarana pembelajaran yang sesuai dan selaras. Sjamsuddin (2004: 1) mengemukakan bahwa secara umum, buku teks dapat diartikan sebagai buku ajar yang menjadi pegangan utama dalam proses pembelajaran dan pengajaran yang digunakan oleh siswa yang bertujuan untuk membantu memper-

mudah proses pembelajaran.

Dari berbagai pendapat para ahli, dapat disimpulkan bahwa buku teks pada hakikatnya merupakan buku pelajaran dalam bidang studi tertentu yang merupakan buku standar, yang disusun oleh para ahli dibidang tersebut dengan maksud untuk mencapai tujuan pembelajaran, serta dilengkapi oleh oleh sarana pembelajaran agar mudah dipahami oelh peserta didik serta menunjang program pembelajaran.

Beberapa prinsip yang perlu diperhatikan dalam menulis buku teks berbasis kontekstual yaitu:

1. Prinsip pembelajaran dalam penulisan buku teks, terdiri dari:
    a. Kesiapan *(readiness),* menyiapkan sisiwa untuk belajar, yaitu dengan memberikan pengetahuan dan keterampilan prasyarat.
    b. Motivasi, mendorong siswa untuk belajar/
    c. Penggunaan alat pemusat perhatian, berupa ilustrasi, gambar berwarna, tulisan yang bervariasi, sehingga menarik perhatian siswa.
    d. Partisipasi aktif siswa, memungkinkan siswa aktif berinteraksi dengan materi di buku teks dengan cara menjawab pertanyaan, mengerjakan soal latihan, dan mempraktikkannya.
    e. Pengulangan, memberikan tinjauan selintas awal *(preview)* dan tinjauan selintas akhir *(overview),* berupa rangkuman atau ringkasan.
    f. Umpan balik, siswa mengetahui kemajuan belajarnya melalui koreksi jawaban yang salah dan mengkonfirmasi jawaban yang benar.
    g. Visi interaksi sosial kognitif, berupa pertanyaan *(questioning),* inkuiri termasuk penggunaan semua panca indera *(spatial memory), brain-storming,* pemodelan *(modelling),* konstruktivisme, dan masyarakat belajar *(learning community).*

h. *Authentic assessment,* menggunakan penilaian autentik untuk mengukur pemahaman siswa.
i. Refleksi, memberi kesempatan kepada siswa untuk menggali atau mengungkapkan tingkat penguasaannya terhadap suatu konsep atau prinsip, guna menanamkan pemahaman secara mendalam pada siswa.
j. *Life skill,* membantu siswa untuk mengembangkan *life skill (personal skill, thinking skill, academic skill,* dan *vocational skill).*
k. Keterhubungan *(relating),* ada kaitannya (relevansi) dengan konteks lingkungan sekitar, pengetahuan yang telah dimiliki, kebutuhan belajar siswa, baik kebutuhan untuk melanjutkan belajar atau bekerja.
l. Pengalaman langsung, siswa secara aktif menemukan pengetahuan yang akan dipelajari.
m. Aplikasi, siswa dapat menerapkan konsep, prinsip, dan prosedur yang dipelajari dalam bentuk aktivitas nyata.
n. Kooperatif, siswa bekerja sama antarsesama siswa, guru, dan narasumber lain dalam pembelajaran dan kehidupan sehari-hari.
o. Alih pengetahuan dan teknologi, siswa mentransfer pengetahuan dan teknologi yang telah dipelajari untuk memecahkan masalah-masalah baru dalam konteks yang berbeda-beda (Komalasari, 2011: 46).

2. Mengembangkan tujuan mata pelajaran dalam bentuk pengetahuan, keterampilan, dan sikap.
   a. Pengetahuan, yaitu materi substansi yang harus diketahui dan dipahami oleh siswa.
   b. Keterampilan, yaitu kemampuan praktis yang dikembangkan dari pengetahuan, agar pengetahuan yang diperoleh menjadi sesuatu yang bermakna, karena dapat dimanfaatkan dalam menghadapi masalah-masalah kehidu-

pan.

c. Sikap, yaitu karakter yang harus dimiliki setiap siswa untuk mendukung efektivitas partisipasi dalam kehidupan.

3. Prinsip-prinsip penyusunan buku teks, yang terdiri dari:
   a. Akurat, materi hendaknya akurat dan benar ditinjau dari segi keilmuan
   b. Relevan, materi hendaknya ada kaitannya atau relevan dengan kompetensi yang hendak dicapai.
   c. Cukup memadai, materi tidak kurang dalam membantu siswa untuk mencapai kompetensi yang perlu dikuasai siswa.
   d. Konsisten, jenis dan banyaknya materi sesuai atau konsisten dengan kompetensi yang akan dicapai.
   e. Aktual, materi sesuai dengan perkembangan ilmu dan teknologi.
   f. Struktur keilmuan, urutan penyajian *(sequence)* materi sesuai dengan struktur keilmuan setiap mata pelajaran (Warsita, 2008: 28).
4. Bahasa dan keterbacaan,
   a. Kalimat yang digunakan sesuai dengan kaidah bahasa Indonesia yang baik dan benar.
   b. Susunan kalimat hendaknya menunjukkan pola berpikir logis dan sistematis.
   c. Struktur kalimat sesuai dengan tingkat penguasaan bahawa siswa
   d. Kalimat yang digunakan komunikatif.
5. Penampilan buku (aspek grafika),
   a. Format (bentuk penampilan, tata letak uraian materi dan gambar hendaknya didesain secara proporsional).
   b. Ilustrasi gambar dan tabel hendaknya mampu mendukung atau memperjelas konsep yang disajikan (Anderson, 2015: 170).

Beberapa uraian di atas menjelaskan bahwa pengembangan materi dalam pembelajaran kontekstual hendaknya memperhatikan beberapa hal berikut ini:

1. Analisis kompetensi inti/standar kompetensi dan kompotensi dasar yang terdapata dalam kurikulum
2. Pemilihan konsep, fakta, prinsip, dan prosedur dengan merujuk pada kmpetensi dasar dan membuat pemetaan materi.
3. Penggunaan buku teks berbasis kontekstual, yaitu buku yang memperhatikan tujuan mata pelajaran (kognitif, afektif, dan psikomotorik), yang memuat prinsip-prinsip umum penulisan buku teks (kebenaran konsep dari segi keilmuan, bahasa dan keterbacaan, grafika), dan itegrasi antara tujuh komponen pembelajaran kontekstual (konstruktivistik, bertanya, inkuiri, masyarakat belajar, pemodelan, refleksi, dan penilaian autentik).
4. Tidak hanya berorientasi pada buku teks, tetapi yang terpenting menggali materi dari lingkungan kehidupan siswa sehari-hari (lingkungan fisik, sosial, budaya, ekonomi, dan psikologis).

Bab 5

MODEL-MODEL PEMBELAJARAN DALAM CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING

Contextual teaching and learning atau biasa dikenal dengan pendekatan pembelajaran, perlu dijabarkan dalam model-model pembelajaran tertentu, agar lebih mudah diaplikasikan dalam proses pembelajaran. Pada bab ini diuraikan beberapa model pembelajaran yang termasuk dalam model-model pembelajaran berbasis kontekstual/CTL. Beberapa model pembelajaran yang dijelaskan dalam bab ini yaitu model pembelajaran yang melibatkan kehidupan nyata siswa dalam peroses pembelajaran, seperti model pembelajaran berbasis masalah *(problem based learning),* model pembelajaran kooperatif *(cooperative learning),* pembelajaran berbasis proyek *(project based learning),* pembelajaran pelayanan *(service learning),* pembelajaran berbasis kerja, pembelajaran konsep *(concept learning/concept attainment),* dan model pembelajaran nilai *(value learning).*

A. Pengertian Pendekatan, Model, Strategi, Metode, Teknik, dan Taktik Pembelajaran

Membahas tentang pembelajaran, tentunya sangat luas dan kompleks. Dan dalam dunia pendidikan, khususnya proses pembelajaran, terdapat beberapa istilah yang satu sama lain memiliki makna/arti yang mirip. Diantara istilah yang memiliki kemiripan makna tersebut yaitu: pendekatan pembelajaran, strategi pembelajaran, metode pembelajaran, teknik dan taktik pembelajaran, dan juga istilah model pembelajaran. Keenam istilah tersebut memiliki makna yang mirip tapi jika dipahami lebih dalam, keenam istilah tersebut memiliki makna yang berbeda-beda.

Pendekatan pembelajaran merupakan cara seseorang memenadang bagaimana proses pembelajaran tersebut terjadi. Pendekatan pembelajaran mengakar pada suatu teori pembelajaran yang dapat memberikan inspirasi bagi penggunaan metode pembelajarannya. Secara umum pendekatan pembelajaran dibagi menjadi dua yaitu: (1) pendekatan pembelajaran berpusat pada siswa *(student centered),* (2) pendekatan pembelajaran yang berpusat pada guru *(teacher centered).*

Komalasari (2011: 54) mengelompokkan pendekatan pembelajaran ke dalam pendekatan kontekstual dan pendekatan konvensional/tradisional. Pendekatan kontekstual menempatkan siswa dalam konteks bermakna yang menghubungkan pengetahuan awal siswa dengan materi yang sedang dipelajari dan sekaligus memperhatikan faktor kebutuhan individual siswa dan peran guru.

Bagi seorang guru, pendekatan pembelajaran harus ditetapkan terlebih dahulu, barulah kemudian menentukan strategi pembelajaran yang akan digunakan. Newman dan Logan dalam Makmun (2003: 24) mengemukakan empat unsur strategi dari setiap usaha, yaitu: (1) mengidentifikasi dan menganalisis hasil pembelajaran *(output)* yang harus dicapai peserta didik dengan

mempertimbangkan kebutuhan peserta didik dan lingkungan masyarakat; (2) menetapkan pendekatan/cara yang efektif untuk mencapai hasil pembelajaran yang telah ditetapkan; (3) menetapkan langkah-langkah pembelajaran yang dimulai dari kegiatan pendahuluan sampai kegiatan penutup pembelajaran; dan (4) mempertimbangkan dan menetapkan tolok ukur *(criteria)* dan patokan ukuran *(standard)* untuk mengukur dan menilai taraf keberhasilan *(achievement)* usaha.

Jika diterapkan dalam konteks pembelajaran, keempat unsur tersebut adalah: (1) menetapkan tujuan pembelajaran yakni perubahan perilaku dan pribadi peserta didik; (2) mempertimbangkan dan memilih sistem pendekatan pembelajaran yang dipandang paling efektif; (3) mempertimbangkan dan menetapkan langkah-langkah atau prosedur, metode dan teknik pembelajaran; dan (4) menetapkan norma-norma dan batas minimum ukuran keberhasilan atau kriteria dan ukuran baku keberhasilan.

Sementara itu, Kemp dalam Sanjaya (2010: 126) mengemukakan bahwa **strategi pembelajaran** adalah suatu kegiatan pembelajaran yang harus dikerjakan guru dan siswa agar tujuan pembelajaran dapat dicapai secara efektif dan efisien. Selanjutnya, dengan mengutip pemikiran J. R David dalam Wina Sanjaya (2010: 126) menyebutkan bahwa dalam strategi pembelajaran terkandung makna perencanaan. Hal itu menunjukkan bahwa strategi pembelajaran masih berada pada tingkat konseptual tentang pelaksanaan pembelajaran yang akan dilakukan. Strategi pembelajaran secara umum dibagi menjadi dua yaitu *exposition-discovery learning* (strategi pembelajaran penemuan oleh siswa) dan *group-individual learning* (strategi pembelajaran individu dan kelompok). Sedangkan, jika dilihat dari cara penyajiannya dapat dibagi menjadi dua yaitu strategi pembelajaran induktif dan strategi pembelajaran deduktif.

Strategi pembelajaran sifatnya masih konseptual dan untuk

mengimplememhtasikannya digunakan berbagai metode pembelajaran tertentu. Metode pembelajaran merupakan operasional/implementasi dari strategi pembelajaran yang sudah disusun untuk mencapai hasil/tujuan pembelajarannya. Oleh karena itu, penggunaan metode pembelajaran harus mengacu dan menyesuaikan dengan strategi pembelajaran. Fungsi dari strategi pembelajaran akan terlihat jika metode pembelajaran digunakan dengan tepat.

Metode pembelajaran tidak hanya berfungsi sebagai cara untuk menyampaikan materi saja, sebab sumber belajar dalam kegiatan pembelajaran mempunyai tugas cakupan yang luas yaitu disamping sebagai penyampai informasi juga mempunyai tugas untuk mengelola kegiatan pembelajaran sehingga warga belajar dapat belajar untuk mencapai tujuan belajar secara tepat (Boeree, 2010: 52). Metode pembelajaran merupakan kegiatan/cara yang dilakukan secara nyata (praktis) untuk menghasilkan hasil pembelajaran yang telah dirumuskan dalam tujuan pembelajaran. Terdapat banyak sekali metode pembelajaran yang dapat diterapkan dalam proses pembelajaran. Beberapa metode pembelajaran tersebut yaitu metode ceramah, metode demonstrasi, diskusi, simulasi, dan metode pembelajaran lainnya.

Dari metode pembelajaran, selanjutnya guru dapat menjabarkan menjadi teknik dan taktik pembelajara. Dengan demikian, **teknik pembelajaran** dapat diatikan sebagai cara yang dilakukan seseorang dalam mengimplementasikan suatu metode secara spesifik (Komalasari, 2011: 56). Misalkan, penggunaan metode ceramah pada kelas dengan jumlah siswa yang relatif banyak membutuhkan teknik tersendiri, yang tentunya secara teknis akan berbeda dengan penggunaan metode ceramah pada kelas yang jumlah siswanya terbatas. Begitupun dengan metode diskusi yang digunakan dalam proses pembelajaran. Metode diskusi yang digunakan pada kelas yang siswanya aktif akan berbeda tekniknya

dengan metode pembelajaran yang digunakan pada kelas yang siswanya cenderung pasif. Artinya, dalam satu metode pembelajaran, boleh jadi guru menggunakan teknik yang beragam.

Sementara **taktik pembelajaran** merupakan gaya seseorang dalam melaksanakan metode atau teknik pembelajaran tertentu yang sifatnya individual (Sanjaya, 2010: 127). Misalnya, terdapat dua guru yang sama-sama menggunakan metode ceramah, tetapi kemungkinan perbedaanny akan terlihat dari bagaimana guru tersebut menyajikan metode ceramah tersebut melalui taktik pembelajaran yang berbeda. Satu guru menggunakan metode ceramah dengan menggunakan taktik pembelajaran yang humoris karena guru tersebut memiliki selera humor yang tinggi. Lain halnya dengan guru yang kurang memiliki selera humor, bisa jadi ia akan menggunakan bantuan alat-alat elektronik untuk mengimplementasikan metode pembelajarannya. Dengan menggunakan taktik pembelajaran, kepribadian, kemampuan, dan pengalaman guru akan tampak unik dan memiliki ciri khas antara guru satu dengan lainnya.

Kelima istilah pembelajaran yang sudah dibahas di atas, jika satu sama lain dibuat menjadi satu rangkaian maka akan terbentuk satu bentuk yang disebut dengan model pembelajaran. Jadi, model pembelajaran merupakan suatu gambaran pembelajaran yang didalamnya berisi penyajian pembelajaran dari kegiatan awal pembelajaran sampai pada kegiatan penutup pembelajaran yang di dalamnya terdapat beberapa komponen seperti pendekatan, strategi, metode, teknik, dan taktik pembelajaran. Berikut ini keudukan hierarkis dari keenam istilah tersebut, yang disajikan dalam bentuk visualisasi.

Gambar 5.1 Kerangka model, pendekatan, strategi, metode, teknik, dan taktik pembelajaran

Selain keenam istilah pembelajaran diatas, terdapat istilah lain yang disebut dengan desain pembelajaran. Jika strategi pembelajaran lebih berkenaan dengan pola umum dan prosedur umum aktivitas pembelajaran, sedangkan desain pembelajaran lebih menunjuk kepada cara-cara merencanakan suatu sistem lingkungan belajar tertentu setelah ditetapkan strategi pembelajaran tertentu. Jika digambarkan sebagai sebuah rumah, strategi pembelajaran diibaratkan sebagai tipe atau jenis rumah yang akan dibangun. Sementara itu, desain pembelajaran merupakan rancangan dari semuah rumah dan bahan-bahan serta urutan pembangunanannya yang disesuaikan dengan tipe rumah yang telah dipilih (Prawiradilaga, 2009: 33).

Model pembelajaran juga memiliki fungsi yang tidak hanya

untuk mengubah perilaku peserta didik sesuai dengan yang diharapkan, tetapi juga berfungsi untuk mengembangkan berbagai aspek yang bersangkutan dengan proses pembelajaran. Selain itu, model pembelajaran bermanfaat untuk menyusun rencana kegiatan atau prosedur pembelajaran yang harus dilakukan siswa selama proses pembelajaran yang disesuaikan dengan kebutuhan siswa.

Beberapa fungsi penting yang dimiliki model pembelajaran adalah: (1) fungsi bimbingan, sutau model pembelajaran berfungsi menjadi acuan bagi guru dan dapat siswa mengenai apa yang seharusnya dilakukan guru dan siswa untuk mencapai tujuan pembelajaran; (2) mengembangkan kurikulum, model pembelajaran berfungsi untuk mengembangkan kurikulum pendidikan melalui evaluasi pembelajaran di kelas; (3) spesifikasi alat pembelajaran, model pembelajaran berfungsi merinci suatu alat atau bahan pembelajaran yang akan digunakan guru dalam upaya membawa peserta didik pada perubahan tingkah laku yang dikehendaki; dan (4) memberikan perbaikan terhadap pembelajaran, model pembelajaran dapat membantu meningkatkan aktivitas proses pembelajaran sekaligus meningkatkan hasil belajar siswa (Prawiradilaga, 2009: 33).

Berkaitan dengan model pembelajaran kontekstual, Kokom Komalasari (2011: 59) membagi tujuh model pembelajaran yang termasuk dalam model-model pembelajaran yang kontekstual. Ketujuh model pembelajaran tersebut adalah model pembelajaran berbasis masalah *(problem based learning),* model pembelajaran kooperatif *(cooperative learning),* model pembelajaran berbasis proyek *(project based learning),* model pembelajaran pelayanan *(service learning),* model pembelajaran berbasis kerja, model pembelajaran konsep *(concept learning),* dan model pembelajaran nilai *(value learning).*

B. Model Pembelajaran Berbasis Masalah *(Problem Based Learning)*

Esensi dari pembelajaran berbasis masalah (PBL) adalah suatu model pembelajaran yang menyuguhkan berbagai situasi bermasalah yang autentik dan bermakna kepada peserta didik, masalah tersebut dapat berfungsi sebagai batu loncatan untuk investigasi dan penyelidikan (Savery, 2009: 146). Pembelajaran berbasis masalah dirancang untuk membantu peserta didik mengambangkan keterampilan berpikir untuk menyelesaikan masalah, mempelajari peran orang dewasa dengan mengalaminya melalui beberapa situasi riil atau situasi yang disimulasikan, serta menjadi pelajar yang mandiri dan otonom.

Model *problem based learning* mendapat dukungan teoritik dari psikologi kognitif. Fokus pembelajarannya tidak banyak terfokus pada apa yang sedang dikerjakan siswa (perilaku), tetapi pada apa yang siswa pikirkan (kognisi). Peran guru dalam pembelajaran yang berbasis masalah yaitu sebagai pembimbing dan fasilitator dalam menyelesaikan masalah melalui kegiatan berpikir dan menyelesaikan masalahnya secara mandiri. Para psikolog Eropa, Jean Piaget dan Lev Vygotsky, mempunyai peran instrumental dalam mengembangkan konsep konstrukstivisme yang menjadi sandaran bagi pembelajaran brbasis masalah.

Piaget membenarkan bahwa peserta didik memiliki sifat bawaan ingin tahu dan terus berusaha memahami dunia disekitarnya. Keingintahuan ini menurut Piaget, memotivasi peserta didik untuk mengkonstruksi aktif representasi-representasi tentang lingkungannya. Seperti halnya Piaget, Lev Vygotsky percaya, bahwa intelktual individu berkembang ketika ia menghadapi pengalaman baru dan membingungkannya. Dalam usaha menemukan pemahaman ini, individu menghubungkan pengetahuan baru dengan pengetahuan sebelumnya serta mengkonstruksi makna baru. Vygotsky juga menekankan interaksi sosial dengan orang

lain mecamu pengkonstruksian ide-ide baru dan meningkatkan perkembangan intelektual peserta didik. Konsep belajar sosial vygotsky tersebut terkenal dengan konsep kunci yang dibawanya, yaitu konsep *zone of proximal development*. Dengan tantangan dan bantuan yang tepat dari guru dan teman sebayanya yang lebih mampu, peserta didik dapat memaksimalkan *zone of proximal development* dalam pembelajaran (Siregar dan Nara, 2010: 40).

Model pembelajaran berbasis masalah ditandai oleh peserta didik yang bekerja dalam kelompok-kelompok kecil untuk menginvestigasi masalah yang dihadapinya. Oleh karena itu, tipe pembelajaran ini sangat interaktif. Dalam hal perencanaan pembelajaran dengan model PBL, guru perlu mepertimbangkan tiga hal, yaitu sasaran dan tujuan pembelajaran, perancangan situasi atau masalah yang tepat, serta mengorganisasikan siswa dan bahan pembelajaran.

Pembelajaran dengan model PBL dimaksudkan untuk mencapai tujuan pembelajaran secara stimultan. Akan tetapi, kemungkinan yang lebih besar adalah guru hanya akan menekankan pada satu atau dua tujuan dalam pembelajaran. Terlepas dari banyak tujuan yang ingin dicapai, penting bagi guru untuk mengkomunikasikan tujuan-tujuan pembelajaran tersebut secara jelas kepada peserta didik.

Selaian mengkomunikasikan tujuan, merancang situasi masalah juga perlu diperhatikan oleh guru. Sebuah situasi bermasalah yang baik harus memenuhi lima kriteria penting. *Pertama,* situasi tersebut mestinya autentik (permasalahan yang dimunculkan harus bersifat pengalaman riil siswa dan bukan prinsip-prinsip disiplin akademis tertentu). *Kedua,* masalah itu mestinya tidak jelas dan masih bersifat misteri atau teka-teki. Masalah yang masih belum jelas akan mendorong siswa untuk memikirkan alternatif-alternatif jawaban, tentu saja hal itu akan memunculkan dialog atau diskusi antar siswa. *Ketiga,* masalah itu seharusnya bermakna

bagia siswa dan sesuai dengan tingkat perkembangan intektualnya. *Keempat,* masalah itu mestinya cukup luas sehingga memberikan kesempatan bagi guru untuk memenuhi tujuan instruksionalnya dan dalam batas-batas yang fisibel. *Kelima,* masalah yang baik harus memberikan manfaat dari pekerjaan kelompok tersebut (Majid, 2015: 212).

Selain mengkomunikasikan tujuan dan merancang situasi masalah, hal lain yang perlu diperhatikan guru dalam merancang PBL yaitu mengorganisasikan sumber daya (siswa) dan alat pembelajaran. PBL mendorong siswa untuk bekerja dengan beragam bahan dan alat baik di kelas, perpustakaan, dilaboratorium, maupun di luar kelas lainnya. dalam hal ini gurulah yang bertanggung jawab untuk menyediakan alat dan sumber daya lainnya.

Pembelajaran dengan model PBL ini bertujuan untuk meningkatkan kemampuan peserta didik dalam menyelesaikan masalah secara mandiri melalui penyeldikan-penyelidikan. Terdapat lima fase dalam pelaksanaan model pembelajaran berbasis masalah, berikut ini adalah sintaks dari *problem based learning model.*

Tabel 5.1
Sintaks Model Pembelajaran Berbasis Masalah

Fase	Perilaku Guru
Phase 1: *Orient student to the problem* (memberikan orientasi permasalahan kepada peserta didik).	*Teacher goes over the objectives of the lesson, describes important logistical requirements, and motivates students to engage in problem-solving activity* (guru membahas tujuan pembelajaran, mendeskripsikan berbagai kebutuhan logistik penting, dan memotivasi siswa untuk telibat dalam kegiatan mengatasi-masalah)
Phase 2: *Organize students*	*Teacher helps students define and organ-*

for study (mengorganisasikan siswa untuk belajar meneliti)	*ize study tasks related to the problem* (guru membantu siswa untuj mendefinisikan dan mengorganisasikan tugas-tugas belajar yang trkait dengan permasalahannya)
Phase 3: *Assist independent and group investigation* (membantu investigasi mandiri dan kelompok)	*Teacher encourages student to gather appropriate information, conduct experiments, and search for explanations and solutions* (guru mendorong siswa untuk mendapatkan informasi yang tepat, melaksanakan eksperimen, mencari penjelasan, dan solusi)
Phase 4: *Develop and present artifact and exhibits* (mengembangkan dan mempresentasikan artefak dan *exhibit*)	*Teacher assist students in planning and preparing appropriate artifacts such as reports, videos, and models, and helps them share their work with others* (guru membantu siswa dalam merencanakan dan menyiapkan artefak-artefak yang tepat, seperti laporan, rekaman video, dan model-model, membantu siswa untuk menyampaikannya kepada orang lain)
Phase 5: *Analyze and evaluate the problem-solving process* (menganalisis dan mengevaluasi process menyelesaikan masalah)	*Teacher helps students to reflect on their investigations and the processes they used* (guru membantu siswa untuk melakukan refleksi terhadap investigasinya dan proses-proses yang siswa gunakan)

(diadopsi dari Arends, 2009: 411)

Langkah-langkah atau tahapan model pembelajaran berbasis masalah akan dijelaskan sebagai berikut:

1. Memberikan orientasi tentang permasalahan yang diberikan kepada siswa. pada awal pembelajaran dengan model PBL, guru harus mengkomunikasikan dengan jelas tujuan dari pembelajaran, membangun sikap positif terhadap pelajaran, dan mendeskripsikan prosedur kegiatan pembelajaran yang harus dilakukan peserta didik. Dalam menyajikan suatu permasalahan kepada peserta didik, guru dapat menyajikannya dengan semenarik dan seakurat mungkin. Hal ini dapat dilakukan dengan melihat, merasakan, atau menyentuh sesuatu yang akan membangkitkan ketertarikan dan memotivasi pengamatan. Seringkali, penggunaan *discrepant events* dapat membangkitkan minat peserta didik dengan cara menyajikan media berupa video atau media yang lainnya.
2. Mengorganisasi peserta didik untuk melakukan penelitian. Pembelajaran dengan model *problem based learning* mengharuskan guru untuk mengembangkan keterampilan kolaborasi di antara peserta didik dan membantu siswa untuk menginvestigasi masalah secara bersama-sama. PBL juga mengharuskan guru untuk membantu siswa dalam merencanakan tugas investigatif dan palaporannya.
3. Membangun investigasi mandiri dan kelompok. Investigasi yang dilakukan secara mandiri, berpasangan, maupun di dalam kelompok-kelompok kecil merupakan inti dari PBL. Setiap masalah yang disajikan kepada siswa membutuhkan suatu solusi yang berbeda. Untuk menemukan solusi tersebut digunakan teknik melalui pengumpulan data dan eksperimentasi serta memberikan solusi.
4. Pengembangan dan presentasi artefak dan *exhibits*. Artefak lebih dari sekedar laporan tertulis, melainkan meliputi hal-hal lain seperti rekaman video yang memperlihatkan situasi yang

bermasalah dan solusi yang diusulkan, model-model yang mencakup representasi fisik dari suatu permasalahan dan solusinya. Sedangkan *exhibit* dapat berupa pekan ilmu pengetahuan tradisional, yang masing-masing siswa atau kelompok memamerkan hasil karyanya untuk diobservasi dan dinilai oleh orang lain, presentasi verbal dan/ atau visual yang mempertukarkan ide dan memberikan umpan balik *(feedback)*.

5. Menganalisis dan mengevaluasi proses mengatasi-masalah. Pada fase terakhir pembelajaran dengan model PBL, guru melakukan kegiatan-kegiatan yang dimaksudkan untuk membantu siswa menganalisis dan mengevaluasiproses berpikirnya sendiri maupun keterampilan investigatif dan keterampilan intelektual yang digunakan siswa.

Pengelolaan pembelajaran dengan menggunakan PBL merupakan tugas guru untuk tetap menjaga kondisi pembelajaran tetap kondusif. Tiga tugas pengelolaan, yang perlu dilakukan guru yaitu (1) persyaratan tugas untuk semua peserta didik harus diterangkan dengan jelas, (2) pekerjaan siswa harus dipantau dan diberikan umpan balik pada pekerjaan yang sedang berjalan, dan (3) catatan perkembangan siswa harus dibuat.

Proses mengevaluasi pembelajaran dengan model pembelajaran berbasis masalah harus disesuaikan dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai dan menggunakan alat ukur yang reliabel dan valid. Prosudur asesmen dan evaluasi *performance* merupakan prosedur yang tepat pada pembelajaran berbasis masalah, asesmen *performance* dilakukan dengan menggunakan rubrik skoring atau *check list* dan *rating scales*. Hal-hal yang dinilai dari pembelajaran berbasis masalah ini yaitu kemampuan untuk mengatasi masalah, kerjasama kelompok, maupun hasil-hasil investigasi yang berupa laporan

atau representasi visual yang dipamerkan kepada orang lain misalnya siswa, kepala sekolah, orang tua, maupun masyarakat.

Problem based learning model menjadi salah satu alternatif model pembelajaran yang atraktif bagi guru yang ingin mengembangkan lebih jauh di luar pendekatan *teacher centered*. Penggunaan internet pada model PBL mendukung optimalisasi model ini, karena siswa dapat mengakses ide-ide secara luas. Akan tetapi, model PBL ini juga memiliki kendala bagi sekolah yang yang kurang memadai dalam hal sarana prasarana maupun sumber daya. Selain itu periode atau waktu pembelajaran yang singkat tidak dapat mencakup semua prosedur dalam pembelajaran berbasis masalah.

C. Model Pembelajaran Kooperatif *(Cooperative Learning)*

Model pembelajaran kooperaif ditandai oleh struktur tugas *(task structure),* struktur tujuan *(goal structure),* dan struktur *reward (reward structure)* yang kooperatif (Arends, 2009: 360). Siswa dalam situasi *cooperative learning* didorong dan/atau dituntut untuk mengrjakan tugas yang sama secara bersama-sama, dan harus mengkoordinasikan usahanya untuk menyelesaikan tugas tersebut. Disamping itu, dalam *cooperative learning,* dua individu atau lebih saling bergantung (interpenden) untuk mendapatkan *reward* yang akan dibagi jika kelompoknya sukses.

Slavin adalah pencentus *cooperative learning,* ia mengubah norma-norma dalam budaya anak dengan membuat prestasi tinggi dalam tugas tugas akademik baik siswa yang berprestasi tinggi maupun berprestasi rendah sama-sama diuntungkan. Pembelajaran kooperatif memberikan kesempatan kepada siswa dengan latar belakang dan kondisi yang beraga untuk belajar toleransi dan penerimaan terhadap perbedaan, serta belajar bekerjasama secara interdependen, keterampilan berbagai dan berkomunikasi, kete-

rampilan-keterampilan tersebut sangat diperlukan bagi kehidupan bermasyarakat yang merupakan kecerdasan interpersonal (salah satu dari kecerdasan majemuk) (Slavin, 2005: 4).

Model *cooperative learning* berakar dari pemikiran John Dewey dalam bukunya yang berjudul *democracy and education*. Konsep Dewey tentang pendidikan menyatakan bahwa kelas seharusnya mencerminkan masyarakat yang lebih luas dan menjadi laboratorium bagi pembelajaran kehidupan nyata. Prosedur-prosedur kelas spesifik yang dideskripsikan oleh Dewey menekankan pada kelompok-kelompok kecil siswa yang berusaha mengatasi masalah dengan mencari sendiri jawabannya dan mempelajari prinsip demokrasi melalui interaksi sehari-hari dengan temannya. Herbert Thelen juga mengembangkan prosedur-prosedur yang lebih teliti untuk membantu siswa dalam kerja kelompok. Thelen, dengan minatnya pada dinamika kelompok, memberikan lebih banyak struktur pada pedagogi investigasi kelompok dan menyediakan basis konseptual bagi perkembangan *cooperative learning* (Joyce, Weil, and Calhoun, 2009: 305).

Kerangka kerja teoritis maupun empiris untuk *cooperative learning* merefleksikan bahwa orang belajar dari pengalamannya dan partisipasi dari kelompok-kelompok kecil membantu siswa untuk mempelajari berbagai keterampilan sosial sekaligus mengembangkan keterampilan akademis dan sikap demokratis. Secara umum langkah-langkah pembelajaran (sintsks) dari model pembelajaran disajikan dalam tabel berikut ini.

Tabel 5.2
Sintaks Model Pembelajaran Kooperatif

Fase	Perilaku Guru
Phase 1: *Clarify goals and establish set* (mengklarifikasikan tu-	*Teacher goes over goals for the lesson and establishes learning set* (guru menjelaskan tujuan-tujuan pembelajaran

juan dan menyiapkan peserta didik untuk belajar)	dan *establishing set*)
Phase 2: *Present information* (mempresentasikan informasi)	*Teacher presents information for students either verbally or print or online text* (guru memperesentasikan informasi kepada siswa secara verbal atau dengan teks)
Phase 3: *Organize students into learning teams* (mengorganisasikan siswa ke dalam tim-tim belajar)	*Teacher explains to students to how to form learning teams and helps groups make efficient transition* (guru menjelaskan kepada siswa tatacara membentuk tim belajar dan membantu kelompok untuk melakukan transisi yang efisien)
Phase 4: *Assist team work and study* (membantu kerja tim dan belajar)	*Teacher assists learning teams as they do their work* (guru membantu tim-tim belajar selama siswa mengerjakan tugasnya)
Phase 5: *Test on the materials* (menguji berbagai materi)	*Teacher assesses student's knowledge of learning materials or groups presents result of their work* (guru menguji pengetahuan siswa tentang berbagai materi belajar atau kelompok-kelompok yang mempresentasikan hasil-hasil kerjanya)
Phase 6: *Provide recognition* (memberikan pengakuan)	*Teacher finds ways to recognize both individual and group effort and achievments* (guru mencari cara untuk mengakui usaha dan prestasi individual maupun kelompok)

(diadopsi dari Arends, 2009: 376)

Fase atau langkah-langkah pembelajaran di atas dapat dijelaskan pada penjelasan berikut ini:

1. Mengklarifikasi tujuan dan menyiapkan siswa untuk belajar. Langkah ini berlaku untuk semua model pembelajaran. guru memulai pembelajarannya dengan mereview, menjelaskan tujuan, dan menunjukkan kaitan pelajaran itu dengan materi sebelumnya. Penting juga bagi guru untuk menjelaskan dengan jelas prosedur dan aturan yang akan berlangsung selama pembelajaran.
2. Menyajikan informasi dalam bentuk verbal atau dalam bentuk teks. Pada fase ini, guru mempresentasikan materi belajar melaui penjelasan verbal dengan bentuk yang sesederhana dan sejelas mungkin dengan menggunakan prinsip *power* dan *economy*. Ketika guru ingin mengguakan buku teks, guru perlu menginformasikan prosedur penggunan buku teks kepada siswa.
3. Mengorganisasikan siswa ke dalam kelompok belajar. Proses membentuk peserta didik ke dalam kelompok-kelompok belajar merupakan salah satu langkah paling sulit dalam pembelajaran yang menggunakan model kooperatif. Hal lain yang perlu dipertimbangkan guru yaitu perlu tidaknya menjelaskan peran dari setiap siswa dalam kelompok tersebut. Terdapat dua macam peran dalam model kooperati yaitu peren berorientasi tugas dan peran berorientasi proses.
4. Membantu kerja tim dan belajar. Kegiatan *cooperative learning* memungkinkan siswa untuk menyelesaikan pekerjaannya dengan interupsi serta minum bantuan dari guru. Terlalu banyak memberikan bantuan dan inferensi yang diberikan guru tanpa ada permintaan bantuan dari siswa akan menggangu proses kerja siswa. hal itu juga mengambil kesempatan inisiatif dan *self-direction* peserta didik.
5. Menguji pembelajaran akademis (materi). Dalam pembelaja-

ran kooperatif model pengujian atau asesmennya yang berbeda-beda untuk setiap tipenya. Tipe STAD dan jigsaw mengharuskan siswa untuk mengerjakan kuis tentang materi belajar dengan tes objektif yang menggunakan skor. Untuk tipe *group investigation,* laporan atau presentasi kelompok berfungsi sebagai salah satu basis untuk evaluasi dan siswa seharusnya diberikan reward atas produk individual maupun kolektifnya. Salah satu tujuan dari pembelajaran kooperatif adalah pengembangan keterampilan sosial. Keterampilan sosial tersebut tidak dapat diakses dengan semudah keterampilan akademis. Penggunaan *dual assessment* terbukti dapat menyulitkan bagi guru ketika memberikan nilai individual untuk produk kelompok.

6. Memberikan pengakuan pada usaha kooperatif. Kegaiatan penting pasca pembelajaran dengan model kooperatif yaitu pemberian pengakuan pada usaha dan prestasi siswa. salah satu teknik memberi pengakuan pada usaha tim, yaitu dengan mempertontonkan hasil kerja dari setiap kelompok di kelas.

Pembelajaran kooperatif merupakan pembelajaran yang berorientasi pada aktivitas kelompok yang memiliki banyak tipe pembelajaran seperti *student teams achievments divisions (STAD), jigsaw, group investigation (GI), Think-pair-share,* dan *numbered heads together* (Slavin, 2005: 26). Oleh karena itu, dalam merencanakan pembelajaran kooperatif, yaitu pembentukan kelompok siswa, mengembangkan materi, merencanakan tugas dan peran siswa, serta merencanakan penggunaan waktu dan ruang perlu memperhatikan karakteristik masing-masing tipe pembelajaran kooperatif yang digunakan.

1. ***Kooperatif tipe Jigsaw (model tim ahli)***

   Kooperatif *jigsaw* dikembangakan oleh Elliot Aronson. Dalam metode jigsaw, masing-masing anggota tim bertanggung jawab untuk menguasai salah satu bagian materi belajar dan

kemudian mengajarkan bagian itu kepada anggota lain di timnya (Slavin, 2005: 236). Tipe *jigsaw* ini dikenal dengan dua bentuk tim yaitu tim asal *(home teams)* dan *expert team* (tim ahli).

Huda (2011: 121) menjelaskan bahwa saat melaksanakan model pembelajaran kooperatif tipe jigsaw, siswa bekerja kelompok selama dua kali, yakni dalam kelompok mereka sendiri dan dalam kelompok ahli. Perkumpulan siswa yang memiliki bagian informasi yang sama dikenal dengan istilah kelompok "ahli". Dalam kelompok "ahli" ini masing-masing siswa saling berdiskusi dan mencari cara terbaik bagaimana menjelaskan bagian informasi itu kepada teman-teman satu kelompoknya yang semula. Setelah diskusi selesai, semua siswa dalam kelompok "ahli" ini kembali ke kelompoknya yang semula, dan masing-masing dari mereka mulai menjelaskan bagian informasi tersebut kepada teman-teman satu kelompoknya. Berikut merupakan langkah-langkah model pembelajaran kooperatif tipe jigsaw:

a. Siswa dikelompokkan ke dalam empat tim atau sesuai dengan bahan atau materi yang akan dibagikan.
b. Setiap siswa dalam tim diberi bagian materi yang berbeda.
c. Setiap siswa dalam tim diberi bagian materi yang ditugaskan.
d. Anggota dari tim yang berbeda, yang telah mempelajari bagian materi yang sama bertemu dalam kelompok baru (kelompok ahli) untuk mendiskusikan bagian materi yang siswa peroleh.
e. Setelah selesai berdiskusi, sebagai tim ahli, tiap anggota kembali ke kelompok asal dan bergantian mengajar teman satu tim mereka tentang materi yang mereka kuasai. Sementara, anggota lainnya mendengarkan dengan sungguh-sungguh.
f. Setiap tim ahli mempresentasikan hasil diskusi mereka di

depan kelas untuk menyamakan pikiran dan menarik kesimpulan.

g. Guru memberikan evaluasi kepada seluruh siswa, yang mencakup seluruh materi yang didiskusikan siswa.
h. Guru menutup pembelajaran (Siregar dan Nara, 2010: 116).

2. *Kooperatif tipe STAD (Student Team Achievment Dividions)*

STAD dikembangkan oleh Robert Slavin dan rekannya. Guru yang menggunakan STAD menyajikan informasi baru kepada siswa melalui presentasi verbal atu teks. Setelah itu, siswa dibagi menjadi kelompok yang heterogen. Anggota kelompok menggunakan *worksheet* untuk menguasai berbagai materi akademis dan membantu memeplajari materi melalui *tutoring,* saling memberikan kuis, atau melaksanakan diskusi tim (Slavin, 2005: 143).

Student Teams Achievement Divisions (STAD) merupakan satu dari beberapa tipe dari model pembelajaran kooperatif yang paling banyak dijadikan objek penelitian. Hal ini terjadi, karena STAD ini relatif mudah diterapkan untuk jenjang pendidikan menengah sampai perguruan tinggi. Selain itu STAD adalah yang paling tepat untuk mengajarkan pelajaran-pelajaran ilmu pasti seperti perhitungan dan penerapan matematika, serta konsep sains (Jacobsen, Eggen, dan Kauchak, 2009: 227). STAD didasarkan pada prinsip bahwa para peserta didik bekerja bersama-sama dalam belajar dan bertanggung jawab terhadap belajar teman-temannya dalam tim dan juga dirinya sendiri. Langkah-langkah dalam menerapkan pembelajaran kooperatif tipe STAD adalah sebagai berikut:

a. Memberikan pretes kepada siswa. Pretes dapart berupa ujian yang berisi materi-materi sebelumnya atau bahkan materi yang masih akan dipelajari.

b. Mengurutkan nilai pretes siswa dari yang paling atas hingga yang paling bawah.
c. Siswa dibagai menjadi beberapa kelompok yang masing-masing kelompok terdiri dari empat orang siswa dengan kemampuan dan jenis kelamin yang berbeda-beda.
d. Menyajikan konten sebagaimana biasa Anda lakukan.
e. Membagi lembar kerja yang telah dipersiapkan yang fokus pada konten yang akan dipelajari.
f. Memeriksa kelompok-kelompok untuk kemajuan pembelajaran.
g. Mengelola kuis-kuis individual untuk setiap siswa.
h. Memberikan skor kelompok berdasarkan pada skor-skor yang diperoleh secara perseorangan (Silberman, Mel, 2005: 173).

3. *Kooperatif tipe GI (Group Investigation)*

Pembelajaran kooperatif tipe *group investigation* dirancang oleh Herbert Thelen. Dalam *group investigation (GI),* siswa bukan hanya bekerja bersama-sama tetapi juga membantu merencanakan topik yang akan dipelajari maupun prosedur investigatif yang digunakan (Slavin, 2005: 214).

Menurut Agus Suprijono (2010: 93), model pembelajaran kooperatif tipe *group investigation* merupakan salah satu tipe dari model pembelajaran kooperatif yang berupa kegiatan belajar yang memfasilitasi siswa untuk belajar dalam kelompok kecil yang heterogen, dimana siswa yang berkemampuan tinggi bergabung dengan siswa yang berkemampuan rendah untuk belajar bersama dan menyelesaikan suatu masalah yang di tugaskan oleh guru kepada siswa. Rusman (2012: 220) mengatakan bahwa, implementasi dari model *group investigation* sangat tergantung dari pelatihan awal dalam penguasaan keterampilan komunikasi dan sosial.

Dari pengertian diatas dijelaskan siswa dilibatkan sejak perencanaan, baik dalam menentukan topik maupun cara untuk mempelajarinya melalui group investigasi. Tipe ini menuntut para siswa untuk memiliki kemampuan yang baik dalam berkomunikasi maupun keterampilan didalam kelompok. Model pembelajaran kooperatif tipe *group investigation* sangat bermanfaat untuk melatih kemampuan berfikir siswa secara mandiri. Karena, dalam pembelajaran *group investigation,* siswa terlibat secara aktif dari awal pembelajaran sampai pada akhir proses pembelajaran. Metode pembelajaran kooperatif tipe *group investigaton* merupakan salah satu model yang dilakukan secra tim atau berkelompok, diharapkan pada saat proses pembelajaran siswa banyak lebih aktif di kelas baik aktif dalam berdiskusi dengan kelompoknya dan aktif dalam mencari atau menginvestigasi materi atau permasalahan yang diberikan oleh guru. Rusman (2012: 223) menyatakan bahwa model pembelajaran kooperatif tipe group investigation terdiri dari langkah-langkah pembelajaran yaitu:

a. Membagi siswa kedalam kelompok kecil yang terdiri dari kurang lebih 5 siswa.
b. Memberikan pertanyaan terbuka yang bersifat analitis.
c. Mengajak setiap siswa untuk berpartisipasi dalam menjawab pertanyaan kelompoknya secara bergiliran searah jarum jam dalam kurun waktu yang yang disepakati.

4. *Kooperatif tipe think pair share*

Arends (2009: 382) menyatakan bahwa *think pair Share* merupakan suatu cara yang efektif untuk membuat variasi suasana pola diskusi kelas. Sejalan dengan itu, menurut Silberman (2005: 171) model pembelajaran *Think Pair Share* (TPS) atau berpikir-berpasangan-berbagi merupakan jenis pembelajaran kooperatif yang dirancang untuk mempengaruhi pola interaksi siswa. Pembelajaran kooperatif tipe TPS *(Think Pair Share)*

memberika siswa kesempatan untuk berpikir secara mandiri kemudian menyampaikan hasil pemikiran mandirinya melalui diskusi dengan teman lainnya.

Think-pair-share dikembangkan olek Frank Lyman. Prosedur tipe ini dilakuakn melalui tiga tahap yaitu, (1) *think,* guru mengajukan sebuah pertanyaan, kemudian siswa diminta untuk berpikir secara mandiri jawaban dari pertanyaan itu, (2) langkah kedua yaitu *pair,* guru meminta siswa untuk berpasang-pasangan dan meminta siswa untuk mendiskusikan apa yang sudah dipikirkan, dan (3) langkah selanjutnya yaitu *sharing,* guru meminta pasangan-pasangan untuk berbagi sesuatu yang sudah dibicarakan bersama pasangan-pasangan yang lain diseluruh kelas (Komalasari, 2011: 64).

5. *Kooperatif tipe NHT (Numbered Head Together)*

Tipe kooperatif selanjutnya yaitu tipe *numbered heads together (NHT)* yang dikembangkan oleh Spencer Kagan. NHT merupakan jenis pembelajaran kooperatif yang dirancang untuk mempengaruhi pola interaksi siswa (Huda, 2011: 130). Sedangkan Suprijno (2010: 92) menyatakan bahwa model NHT memberikan kesempatan kepada siswa untuk saling membagikan ide-ide dan mempertimbangkan jawaban yang paling tepat dan dapat meningkatkan kerjasama siswa. Pada model pembelajaran NHT setiap siswa dalam kelompok diberikan sebuah nomor yang berbeda, sehingga untuk mewakili presentasi di depan kelas guru hanya memanggil nomor-nomor tersebut. Salah satu nomor yang dipanggil untuk mewakili kelompoknya memberikan jawaban secara bergantian, tetapi siswa yang akan mewakili kelompoknya tidak diberitahukan terlebih dahulu. Hal ini dilakukan untuk memastikan keterlibatan seluruh siswa.

Dalam pembelajaran dengan model NHT, guru menggunakan empat langkah pembelajaran yaitu: (1) *number-*

ing, guru membagi siswa menjadi beberapa tim, dan setiap tim memiliki nomor masing-masing; (2) *questioning,* guru mengajuakan sebuah pertanyaan kepada siswa; (3) *had together,* siswa menyatukan kepala untuk menemukan jawaban dan memastikan bahwa semua siswa tahu jawabannya; dan (4) *answering,* guru memanggil sebuah nomor dan siswa dari masing-masing kelompok yang memiliki nomor itu mengangkat tangannya dan memberikan jawaban ke seluruh kelas (Komalasari, 2011: 62).

6. *Kooperatif tipe CIRC (Cooperative Integrated Reading and Compossition)*

Belajar dengan permainan yang dirancang dalam pembelajaran kooperatif memungkinkan siswa dapat belajar lebih santai disamping menumbuhkan tanggung jawab, kejujuran, persaingan sehat dan keterlibatan belajar. CIRC merupakan program komprehensif untuk mengajarkan membaca dan menulis pada sekolah dasar pada tingkat yang lebih tinggi dan juga pada sekolah menengah (Slavin, 2005: 200).

Dalam CIRC, guru menggunakan bahan bacaan yang berisi latihan soal dan cerita. Mereka mungkin menggunakan atau tidak menggunakan kelompok membaca, seperti dalam kelas membaca tradisional. Para siswa ditugaskan untuk berpasangan dalam tim mereka belajar dalam serangkaian kegiatan yang bersifat kognitif, termasuk membacakan cerita satu sama lain, membuat prediksi mengenai bagaimana akhir sebuah cerita, saling merangkum cerita satu sama lain, menulis tanggapan terhadap cerita, dan melatih pengucapan, penerimaan, dan kosa kata.

Langkah-langkah pembelajaran dalam metode ini siswa dibentuk kelompok untuk menanggapi suatu wacana atau media cetak, dengan langkah-langkah: (1) Membentuk kelompok yang anggotanya empat orang yang heterogen. 2)

Guru menyampaikan kompetensi yang ingin dicapai, (3) Guru memberikan wacana sesuai dengan topik pembelajaran, (4) Siswa bekerja sama saling membacakan dan menemukan ide pokok dan memberikan tanggapan atau ikhtisar terhadap wacana dan ditulis pada lembar kertas, (5) Mempresentasikan hasil kelompok, (6) Guru membuat kesimpulan bersama, dan (7) Penutup (Komalasari, 2011: 69).

7. *Kooperatif tipe TGT (Teams Group Tournament)*

Model pembelajaran kooperatif memiliki banyak tipe, salah satu diantra tipe-tipe itu adalah tipe *team group tournament* (TGT). Slavin (2005: 143) mengemukakan TGT adalah model pembelajaran kooperatif menggunakan turnamen akademik dan menggunakan kuis-kuis, dimana para siswa berlomba sebagai wakil tim mereka dengan anggota tim lain yang kinerja akademik sebelumnya setara seperti mereka. Menurut Silberman (2005: 169), model TGT adalah suatu model pembelajaran oleh guru dan diakhiri dengan memberikan sejumlah pertanyaan kepada siswa. Selanjutnya, siswa kembali ke kelompok masing-masing dengan membawa permasalahan/pertanyaan yang telah diberikan oleh guru untuk didiskusikan dengan kelompoknya. Setelah masing-masing kelompok selesai berdiskusi, siswa akan bertemu dengan kelompok lain di meja turnamen.

Model TGT terdiri atas lima komponen utama yaitu presentasi, kelompom (tim), *game*, turnamen, dan penghargaan kelompok *(recognize)* (Arends, 2009: 388). Berikut ini deskripsi dari masing-masing komponen

a. Presentasi di kelas

   Dalam kegiatan presentasi kelas, dilakukan pembelajaran diskusi sebagaimana mestinya yang dipimpin oleh guru dengan menggunakan bantuan media, baik visual maupun audio visual. Dalam diskusi ini guru harus menje-

laskan langkah-langkah dan materi yang akan diujikan/dipelajari dalam pembelajaran TGT.

b. Tim

Pembagian kelompok dilakukan dengan ketentuan setiap kelompok terdiri dari tiga sampai lima anggota yang diambil dari kemampuan, jenis kelamin, dan etnik yang berbeda. Dalam pembelajaran TGT ini, nilai/skor yang diperoleh setiap anggota kelompok berpengarh terhadap skor kelompok. Artinya, keberhasilan kelompok sangat dipengaruhi oleh keberhasilan masing-masing individu dalam kelompok.

c. Permainan *(game)*

Permainan dalam pembelajaran TGT dilakukan di meja turnamen yang diwakili oleh satu orang untuk setiap kelompok. Setiap perwakilan kelompok mengambil kartu yang berisi nomor-nomor. Kemudian siswa menjawab pertanyaan sesuai dengan nomor kartu yang sudah diambilnya.

d. Turnamen

Turnamen adalah susunan beberapa game yang dipertandingkan di meja turnamen. Turnamen dilakukan setelah guru memberikan presentasi kelas dan kelompok melaksanakan kerja kelompok, biasanya dilaksanakan pada akhir minggu atau akhir unit. Pada turnamen pertama, guru menempatkan beberapa siswa berkemampuan tinggi dari setiap kelompok pada meja turnamen 1, siswa berkemampuan sedang di meja turnamen 2 atau 3, dan siswa berkemampuan rendah pada meja turnamen 4. Setelah turnamaen pertama, siswa bertukar meja sesuai kinerja mereka pada turnamen terakhir. Pemenang pada tiap meja "naik tingkat" ke meja berikutnya yang lebih tinggi dan yang skornya paling rendah "diturunkan".

e. Rekognisi Tim

Rekognisi tim dilakukan dengan memberikan penghargaan bagi tim yang memproleh skor yang tertinggi berdasarkan kriteria yang sudah ditentukan. Penghargaan dapat berbentuk foto yang dipajang di mading kelas atau berupa piagam penghargaan.

Berlandaskan komponen tipe TGT di atas, terdapat lima langkah pembelajaran TGT, yaitu:

a. Membentuk kelompok yang heterogen beranggotakan 3-5 siswa.
b. Guru menyiapkan pelajaran, dan kemudian kelompok belajar dalam tim mengerjakan lembar kegiatan untuk menguasai materi.
c. Para siswa memainkan game turnamen dalam kemampuan yang homogen.
d. Memberi penghargaan kepada kelompok yang mencapai skor dengan kriteria tertentu.
e. Siswa mengerjakan kuis individual untuk mengetahui tingkat keberhasilan siswa.

8. *Kooperatif tipe Snowball Throwing (melempar bola salju)*

Pembelajaran *snowball throwing* merupakan model pembelajaran yang membagi murid di dalam beberapa kelompok, yang dimana masing-masing anggota kelompok membuat bola pertanyaan (Komalasari, 2011: 67). Kelompok dibuat heterogen dengan memiliki anggota kelompok yang beragam dan dipilih secara acak. Hal ini diungkapkan oleh para ahli berikut ini. Menurut Suprijono (2010: 105), *snowball throwing* adalah suatu cara penyajian bahan pelajaran dimana murid dibentuk dalam beberapa kelompok yang heterogen kemudian masing-masing kelompok dipilih ketua kelompoknya untuk mendapat permasalahan/pertanyaan dari guru. Kemudian setiap

siswa membuat pertanyaan yang ditulis dalam kertas dan dibentuk seperti bola, dan bola kertas dilempar ke siswa lain, dan siswa yang mendapat lemparan bola tersebut harus menjawab soal yang tertulis dikertas itu.

Langkah-langkah pembelajaran yang ditempuh dalam melaksanakan Model *snowball throwing* sebagaimana dikemukakan Suprijono (2010: 105) adalah sebagai berikut:

a. Guru menyampaikan materi yang akan disajikan.
b. Guru membentuk kelompok-kelompok dan memanggil masing-masing ketua kelompok untuk memberikan penjelasan tentang materi pembelajaran.
c. Masing-masing ketua kelompok kembali kepada kelompoknya masingmasing, kemudian menjelaskan materi yang disampaikan oleh guru kepada teman kelompoknya.
d. Kemudian masing-masing murid diberi satu lembar kerja untuk menuliskan pertanyaan apa saja yang menyangkut materi yang sudah dijelaskan oleh ketua kelompok.
e. Kemudian kertas tersebut dibuat seperti bola dan dilempar dari satu murid ke murid yang lain selama kurang lebih 5 menit.
f. Setelah tiap murid mendapat satu bola/satu pertanyaan, diberikan kesempatan kepada murid untuk menjawab pertanyaan yang tertulis dalam kertas berbentuk bola tersebut secara bergantian.
g. Guru bersama dengan murid memberikan kesimpulan atas meteri pembelajaran yang diberikan.
h. Guru memberikan evaluasi sebagai bahan penilaian pemahaman muridakan materi pembelajaran.
i. Selanjutnya, guru mengakhiri proses pembelajaran dengan memberikan pekerjaan rumah dan pesan moral yang berkaitan materi pelajaran maupun perbaikan sikap dan perilaku siswa.

Cooperative learning model merupakan model pembelajaran yang membantu peserta didik untuk meningkatkan toleransi yang lebih besar terhadap perbedaan, mengajarkan keterampilan sosial, serta untuk meningkatkan prestasi akademik. Akan tetapi, bagi guru yang belum berpenglaman akan cenderung menggunakan model belajar yang kompetitif dan struktur *reward*nya tradisional-individualistik.

D. Model Pembelajaran Berbasis Proyek *(Project Based Learning)*

Pembelajaran berbasis masalah *(problem based learning)* berkembang dengan landasan teori pembelajaran aktif dari konsep John Dewey dan teori konstruktivisme Jean Piaget. Model pembelajaran berbasis proyek *(project based learning/PjBL)* merupakan penerapa dari pembelajaran aktif dari teori konstruktivisme Piaget serta teori konstruksionisme dari Seymour Papert. Sebagaimana halnya dengan konstruktivisme, konstruksionisme juga berprinsip bahwa setiap anak membangun mentalnya untuk berpikir dan memahami dunia di sekelilingnya. Dengan kata lain, suatu informasi pengetahuan akan dimengerti oleh peserta didik melalaui pembangunan struktur kognitifnya. Namun demikian, berbeda dengan kontruktivisme, teori konstruksionisme Papert berasumsi bahwa pembelajaran akan berlangsung dengan aktif jika peserta didik aktif dalam membuat dan memproduksi suatu karya fisik yang berbentuk artefak. Menurut Papert, gagasan pokok dari konstruksionisme adalah bahwa berpikir merupakan belajar dengan membuat sesuatu *(learning by making)* (Wena, 2012: 148).

Secara sederhana, pembelajaran berbasis proyek didefinisikan sebagai suatu pembelajaran yang mengaitkan antara teknologi dengan masalah kehidupan sehari-hari peserta didik atau dengan proyek sekolah. Pembelajaran berbasis proyek merupakan model pembelajaran yang berpusat pada prinsip dan konsep utama suatu

disiplin, melibatkan peserta didik dalam memecahkan masalah, dan tugas penuh makna lainnya, mendorong siswa untuk bekerja mandiri membangun pembelajaran, dan pada akhirnya menghasilkan karya nyata.

Proses pembelajaran degan model PjBL ini, peserta didik melakukan sendiri penyelidikannya bersama kelompoknya sendiri, sehingga memnungkinkan peserta didik dalam kelompok tersebut mengembangkan keterampilan melakukan riset yang akan bermanfaat bagi pengembangan kemampuan akademisnya. Peserta didik merancang, melakukan pemecahan masalah, melakukan pengambilan keputusan dan kegiatan penyelidikan secara mandiri. Peserta didik menerapkan situasi yang diteliti dalam kehidupan nyata dengan cara membuat sebuah proyek. Hasil akhir proyek berupa artefak. Artefak tersebut dapat berupa karya ilmiah, suatu model, film, video, compact disk atau bentuk yang lain.

Perbedaan mendasar pembelajaran konvensional dengan model *project based learning* adalah dalam PjBL, peserta didik merasakan adanya masalah sebagai tantangan atau pertanyaan yang harus dijawab, serta mengelola waktu untuk menyelesaikan proyeknya. Jadi, dalam hal ini peranan guru sebagai fasilitator murni. Perbedaan pokok antara PjBL dengan pembelajaran berbasis inkuiri adalah keharusan melakukan pembelajaran kolaboratif/kooperatif dalam PjBL, sedangkan pembelajaran berbasis inkuiri tidak masalah jika dikerjakan secara individual. Perbedaan lainnya adalah keharusan adanya artefak sebagai bukti produk belajar tim.

Barron (1998: 273) menyatakan bahwa terdapat dua komponen pokok dalam pembajaran berbasis proyek, yaitu: (1) terdapat masalah menantang yang mendorong peserta didik mengorganisasikan dan melaksanakan suatu kegiatan yang mengarahkan siswa untuk menghasilakn suatu proyek yang bermakna dan ha-

rus diselesaikan sendiri sebagai tim; dan (2) adanya hasil karya berupa artefak yang bermakna bagi pengembangan pengetahuan atau keterampilan peserta didik.

Secara umum, langkah-langkah pembelajaran dalam melaksanakan PjBL adalah perencanaan, penciptaan/penerapan, serta pemrosesan. Fase *pertama,* yaitu perencanaan. Dalam tahap inin, peserta didik memilih topik, mencari sumber-sumber yang relevan, dan mengorganisasikan sumber-sumber tersebut menjadi suatu bentuk yang bermakna. Fase *kedua,* yaitu implementasi atau penciptaan, siswa mengembangkan gagasan terkait proyek, menggabungkan dan mesinergikan seluruh kontribusi dari anggota kelompok, dan menciptakan proyeknya. Fase *ketiga,* yaitu pemrosesan, hasil karya siswa didiskusikan dengan prinsip saling berbagi dengan kelompok lain, sehingga diperoleh umpan balik, dan setiap kelompok melakukan melakukan refleksi terhadap hasil karyanya (Titu, 2015: 180).

Terkait dengan hal ini, Cruz and Vik (2007) mengidentifikasi lima keuntungan dari implementasi model pembelajaran berbasis proyek *(project based learning model),* yaitu (1) meningkatkan motivasi belajar siswa; (2) meningkatkan keterampilan memecahkan masalah; (3) meningkatkan keterampilan penggunaan media pembelajaran; (4) belajar dengan cara berkolaborasi; dan (5) melatih keterampilan manajemen sumber daya.

Kokom Komalasari (2011: 70) menyebutkan empat metode pembelajaran yang dapat diimplementasikan dalam model pembelajaran berbasis proyek, yaitu pembelajaran portofolio, inkuiri, *group investigation,* dan karyawisata.

1. *Pembelajaran portofolio*

   Pengertian portofolio di sini adalah suatu kumpulan pekerjaan (karya-karya) siswa dengan maksud tertentu dan terpadu yang diseleksi menurut panduan-panduan yang ditentukan tergantung mata pelajaran dan tujuan penilaian portofolio.

Biasanya portofolio merupakan karya terpilih dari seorang siswa. Portofolio dapat diartikan sebagai hasil karya atau tugas-tugas siswa yang dilakukan untuk mencapai tujuan pembelajaran. Contoh bentuk portofolio adalah pekerjaan menggambar atau keterampilan fotografi yang menampilkan kemampuan siswa dalam menggunakan unsur-unsur artistik dan estetika dalam berkreasi. Metode portofolio dilakukan untuk mengetahui kemajuan belajar atau learning progress yang telah dicapai oleh siswa setelah menempuh proses belajar (Johnson, 2002: 291). Portofolio merupakan suatu wujud dari kumpulan informasi atau dokumentasi hasil pekerjaan peserta didik yang diarsipkan.

Model Pembelajaran Berbasis Portofolio (MPBP) mengacu pada prinsip dasar pembelajaran antara lain:

a. Prinsip belajar siswa aktif yaitu pembelajaran yang berpusat pada siswa dimana hampir seluruh aktivitas siswa dimulai dari perencanaan dikelas, kegiatan dilapangan dan pelaporan.
b. Kelompok belajar kooperatif yaitu pembelajaran berbasis kerjasama antara siswa dan antar komponen-komponen lain, seperti orang tua siswa dan lembaga terkait.
c. Pembelajaran partisipatorik yaitu dalam proses pembelajaran siswa melakukan *(learning by doing)*.
d. Mengajar yang reaktif yaitu mensyaratkan guru yang reaktif agar siswa mempunyai motivasi belajar yang tinggi (Snadden & Thomas, 1998: 192).

Portofolio merupakan proyek belajar para siswa yang berharga dalam melatih kemampuan memecahkan masalah, bekerja dalam kelompok, dan mengasah kemampuan berfikir kritis, memupuk jiwa toleran serta memberikan apresiasi. Portofolio bermanfaat dalam memberikan informasi mengenai kemampuan dan pemahaman peserta didik serta membe-

rikan gambaran mengenai sikap dan minat peserta didik terhadap pembelajaran yang diberikan. Portofolio dapat menunjukkan pencapaian dan peningkatan yang diperoleh peserta didik dari proses pembelajaran. Melalui model pembelajaran portofolio, selain diupayakan dapat membangkitkan minat belajar peserta didik secara aktif, kreatif, juga dapat mengembangkan pemahaman nilai-nilai kemampuan berpartisipasi secara efektif, serta diiringi suatu sikap tanggung jawab.

2. *Pembelajaran inkuiri*

Pembelajaran inkuiri adalah proses pembelajaran yang melibatkan siswa secara aktif dengan mengerahkan seluruh kemampuannya untuk melakukan penelitian dan pengamatan secara sistematis, kritis, dan analitis. Pembelajaran inkuiri ini dikembangkan oleh seorang tokoh yang bernama Suchman. Suchman meyakini bahwa anak-anak merupakan individu yang penuh rasa ingin tahu akan segala sesuatu (Joyce, Weil, and Calhoun, 2009: 287).

Tujuan utama pembelajaran inkuiri adalah menolong siswa untuk dapat mengembangkan didisiplin intelektual dan keterampilan berpikir dengan memberikan pertanyaan-pertanyaan dan mendapatkan jawaban atas dasar rasa ingin tahu siswa. Selain itu inkuiri dapat mengembangkan nilai dan sikap yang sangat dibutuhkan agar siswa mampu berpikir ilmiah, seperti: (1) keterampilan melakukan pengamatan, pengumpulan dan pengorganisasian data termasuk merumuskan dan menguji hipotesis; (2) belajar secara mandiri; (3) keterampilan menyampaikan pendapat secara verbal; (4) kemampuan berpikir logis; dan (5) menyadari perkembangan ilmu pengetahuan.

Adapun langkah-langkah dalam pelaksanaan model pembelajaran inkuiri terdiri dari orientasi, perumusan masalah, mengajukan hipotesis, mengumpulkan data, dan men-

gambil kesimpulan (Sanjaya, 2010: 201).

a. Orientasi

Pada langkah ini guru mengkondisikan agar siswa siap melaksanakan proses pembelajaran dengan cara merangsang dan mengajak siswa untuk berpikir memecahkan masalah. Beberapa hal yang dapat dilakukan dalam tahap orientasi adalah:

1) Menjelaskan topik, tujuan, dan hasil belajar yang diharapkan dapat dicapai oleh siswa.
2) Menjelaskan pokok-pokok kegiatan yang harus dilakukan oleh siswa untuk mencapai tujuan.
3) Menjelaskan pentingnya topik dan kegiatan belajar untuk memberikan motivasi belajar kepada siswa.

b. Merumuskan masalah

Permasalahan yang diberikan oleh guru kepada siswa berupa permasalahan/pertanyaan yang masih membutuhkan pemikiran yang mendalam atau berupa isu yang jawabannya mengandung kemungkinan-kemungkinan (teka teki), bukan pertanyaan yang jawabannya sudah pasti/teoritis.

c. Mengajukan hipotesis

Hipotesis merupakan jawaban sementara. Melatih siswa untuk menampilkan kemampuan berhipotesis dapat dilakukan dengan cara mengajukan pertanyaan yang jawabannya masih mengandung kemungkinan-kemungkinan yang beragam. Pertanyaan yang disajikan dapat berupa isu terkini, kejadian aktual, atau keadaan yang sengaja dimanipulasi untuk merangsang siswa agar membrikan jawaban yang beragam, bukan pertanyaan yang dapat dijawab secara seragam.

d. Mengumpulkan Data

Mengumpulkan data merupakan kegiatan inti dalam

pembelajaran inkuiri. Dalam proses mengumpulkan data, siswa secara mandiri mencari dan menemukan data yang relevan dengan pertanyaan yang diajukan. Kegiatan pengumpulan data ini sangat penting bagi perkembangan mental dan intelektual anak.

e. Menguji hipotesis

Menguji hipotesis ini merupakan proses dimana siswa dan guru menguji bebrapa jawaban sementara (kemungkinan-kemungkinan) yang telah diajukan oleh peserta didik. Menguji hipotesis atau jawaban sementara harus didukung oleh data aktual yang dapat dipertanggungjawabkan, sehingga jawaban yang akan dipilih dapat diterima kebenaran dan kepercayaannya. Menguji hipotesis juga berarti mengembangkan kemampuan berpikir rasional.

f. Merumuskan kesimpulan

Kesimpulan merupakan pernyataan tunggal yang mencakup keseluruhan hasil dari semuah pengamatan/penelitian yang telah dilakukan. Menentukan kesimpulan dilakukan setelah pengujian hipotesis.

3. *Pembelajaran group investigation*

Group Investigation (GI) merupakan pembelajaran yang fokus pada partisipasi dan aktivitas siswa untuk mencari sendiri materi (informasi) pelajaran yang akan dipelajari melalui bahan-bahan yang tersedia, misalnya dari buku pelajaran atau siswa dapat mencari melalui internet. Siswa dilibatkan sejak perencanaan, baik dalam menentukan topik maupun cara untuk mempelajarinya melalui investigasi (Slavin, 2005: 214). Model ini menuntut para siswa untuk memiliki kemampuan yang baik dalam berkomunikasi maupun dalam keterampilan proses kelompok. *Group Investigation* (GI) dapat melatih siswa untuk menumbuhkan kemampuan berfikir mandiri. Langkah-langkah penerapan pembelajaran *Group Investigation* (GI), yaitu

seleksi topik, merencanakan kerjasama, pelaksanaan, analisis dan sintesis, penyajian hasil akhir, dan evaluasi (Rusman, 2012: 223).

a. Seleksi topik
   Seleksi topik ini dilakukan dengan cara siswa dari memilih topik-topik yang sudah diilustrasikan oleh guru. Setelah memilih topik-topik, siswa dikelompokkan menjadi beberapa kelompok, dengan jumlah setiap kelompok terdiri dari 2 sampai 6 siswa. Setiap kelompok dibentuk secara heterogen (beragam) dari segi kemampuan akademik, latar belakang sosial, maupun jenis kelamin.
b. Merencanakan kerjasama
   Setelah memilih topik yang akan dikaji, guru dan siswa selanjutnya membuat rencana langkah-langkah pembelajaran yang terdiri dari prosedur pembelajaran, pembagian tugas, dan tujuan dari pembelajaran yang disesuaikan dengan topik yang telah dipilih sebelumnya.
c. Implementasi
   Implementasi dilakukan dengan cara melaksanakan rencana pembelajaran yang telah dibuat. Pelaksanaan pembelajaran dilakukan dengan menggunakan kegiatan belajar yang bervariasi dan menggunakan berbagai sumber belajar yang tersedia di dalam maupun di luar sekolah. Peran guru dalam implementasi ini, sebagai individu yang mengikuti perkembangan kegiatan siswa dan menyediakan bantuan jika peserta didik mengalami kesulitan dan mengajukan bantuan dari guru.
d. Analisis dan sintestis
   Siswa menganalisis dan mensintestis berbagai informasi yang diperoleh pada langkah 3 dan merencanakan agar dapat diringkaskan dalam suatu penyajian yang menarik di depan kelas.

e. Penyajian hasil akhir

Penyajian hasil akhir dilakukan dengan menyajikan hasil kegiatan masing-masing kelompok tentang topik yang sudah dipilih dengan menggunakan media presentasi yang menarik. Presentasi ini yang dilakukan agar semua siswa dapat mengetahui berbagai perspektif dari masing-masing kelompok yang ada. Presentasi kelompok dikoordinir oleh guru.

f. Evaluasi

Evaluasi dilakukan guru dengan cara mempertimbangkan kontribusi siswa maupun kelompok terhadap pekerjaan yang telah dilakukannya. Evaluasi ini dilakukan dengan mengevaluasi siswa secara individu maupun secara kelompok.

4. *Pembelajaran Karyawisata*

Karyawisata adalah kegiatan belajar mengajar dengan mengunjungi objek sebenarnya yang ada hubungannya dengan pelajaran tertentu. Karyawisata memiliki arti kunjungan ke luar kelas dalam rangka belajar (Khasanah, Salim, dan Sunardi, 2017: 172). Sebagai contoh, mengajak siswa ke balai desa untuk mengetahui jumlah penduduk dan mengetahui susunan kepegawaian pada desa tersebut, selama satu jam pelajaran. Metode karyawisata merupakan metode penyampaian materi dengan cara membawa peserta didik langsung ke objek di luar kelas atau di lingkungan kehidupan nyata agar siswa dapat mengamati atau mengalami secara langsung.

Dari beberapa pendapat di atas dapat disimpulkan bahwa metode karyawisata merupakan kegiatan belajar dengan mengunjungi objek tertentu di luar kelas untuk mengamati objek secara langsung, seperti pabrik tahu, bengkel, dan lain sebagainya. Kegiatan karyawisata ini disesuaikan dengan mata pelajaran serta pelaksanaannya tidak harus pergi ke

tempat jauh dan membutuhkan waktu serta biaya yang mahal. Karya wisata sebagai metode pembelajaran memerlukan langkah-langkah yang baik, diantaranya persiapan dan perencanaan, pelaksanaan dan tindak lanjut (Khasanah, Salim, dan Sunardi, 2017: 170).

a. Persiapan dan Perencanaan

   Untuk menciptakan rasa keterlibatan diri dalam diri siswa, guru melibatkan siswa dalam mempersiapkan dan merencanakan kegiatan karya wisata yang hendak dilakukan. Walaupun sebenarnya, seorang guru sudah memiliki rancangan tersendiri. Hal-hal yang perlu dibicarakan bersama, diantaranya:

   1) Tujuan dan sasaran yang akan dituju.
   2) Aspek-aspek atau permasalahan yang akan diselidiki. Ada baiknya apabila dirumuskan pertanyaan-pertanyaan yang berkenaan dengan materi pelajaran dan aspek-aspek atau masalah yang akan dicapai.
   3) Membaca atau mengumpulkan informasi berkenaan dengan karya wisata.
   4) Terbentuknya kelompok-kelompok yang akan membahas atau menyelidiki aspek-aspek yang telah dirumuskan. Agar setiap anggota dari kelompok memiliki tugas, maka setiap kelompok harus membagi-bagi tugas yang ada secara merata. Jadi tugas kelompok tidak hanya dikerjakan oleh bebera orang saja. Misalnya ada yang harus mengamati, mengumpulkan, bahan-bahan, bertanya, mencatat, dan lain-lain.
   5) Membentuk petugas khusus bila perlu, misalnya untuk menghubungi pengurus yang akan dikunjungi, ketua rombongan atau pemimpin kelompok baik untuk diskusi kelak.
   6) Waktu karya wisata supaya ditetapkan.

b. Pelaksanaan Karya Wisata

Karya wisata hendaknya dilakukan dengan tertib. Setiap siswa agar melakukan tugasnya, baik mengumpulkan bahan maupun mencatat yang kemudian akan di laporkan kepada kelompok atau kelas. Mengerjakan tugas dapat dilakukan perorangan ataupun kelompok kecil.

c. Tindakan Lanjut

Kegiatan tindak lanjut dalam pemblajaran karya wisata sangat penting dilakukan. Hal itu sangat penting dikarenakan dalam satu kegiatan wisata belum tentu semua siswa dapat melihat dan mengamati semua aspek secara keseluruhan. Bisa jadi apa yang dilhat oleh seorang siswa belum tentu dilihat oleh siswa lainnya. Oleh karena itu, penting untuk diadakan diskusi dan tanya jawab, agar semua siswa mengetahui aspeknya.

Bahkan ada kalanya seseorang mendemonstrasikan hasil penelitiannya. Dalam kegiatan tindak lanjut juga dilakukan evaluasi dan penilaian serta kekurangan-kekurangan maupun kelebihan dari karya wisata yang telah dilakukan. Hal ini dilakukan agar pada kegiatan karya wisata selanjutnya dapat dilakukan perbaikan-perbaikan.

E. Model Pembelajaran Pelayanan *(Service Learning)*

Service learning merupakan salah satu fokus pembelajaran kontekstual, model *service learning* merupakan pembelajaran berbasis layanan dan model ini memerlukan penggunaan metodologi pengajaran yang mengkombinasikan jasa layanan masyarakat dengan suatu struktur berbasis sekolah untuk merefleksikan jasa layanan tersebut. Model *service learning* menekankan hubungan antara pengalaman jasa layanan dan pembelajaran akademis. Pendekatan yang menyajikan suatu penerapan praktis dari pengetahuan baru yang diperlukan dan berbagai keterampilan untuk

memenuhi kebutuhan didalam masyarakat melalui proyek/tugas tersetruktur dan kegiatan lainnya (Chong, 2014: 347).

Pembelajaran pelayanan *(service learning)* identik dengan pembelajaran aksi sosial dengan tujuan membantu siswa mengembangkan kompetensi sosial/kewarganegaraan, sehingga dapat melibatkan diri secara aktif dalam perbaikan masyarakat. Model pembelajaran *service learning* berpijak pada pemikiran bahwa semua kegiatan kehidupan dijiwai oleh kemampuan melayani (Guthrie, dkk, 2017: 16). Dalam industri modern, kata kunci yang digunakan adalah layanan yang prima. Untuk itu, sejak dini, siswa dibiasakan untuk tolong menolong sesama. Contoh pendekatan *service learning*, misalnya sebagai berikut:

1. Ada bencana alam, seperti banjir, tanah longsor, gempa bumi, dan sebaginya kemudian siswa diajak untuk melaksanakan kegiatan penggalangan dana.
2. Ada panti asuhan yang memerlukan bantuan, kemudian siswa diminta untuk melaksanakan kegiatan membantu panti asuhan.
3. Ada teman yang mendapatka musibah, kemudian siswa diminta membantu.

Pembelajaran berbasis jasa layanan memiliki beberapa karakteristik, yaitu: (1) melakukan hubungan yang bermakna dapat diwujudkan dengan kerjasama kelompok yang dilakukan dalam menyelesaikan tugas terstruktur; dan (2) Bekerjasama guna penerapan praktis dari pengetahuan yang baru diketahui siswa; dan (3) Melakukan kegiatan-kegiatan yang berarti melalui kegiatan yang bermanfaat untuk memenuhi kebuytuhan dalam masyarakat (jasa layanan) yang berkaitan dengan tugas terstruktur.

Setiap model pembelajaran memiliki langakah-langkah penerapannya. Adapun langkah-langkah model pembelajaran layanan adalah sebagai berikut:

1. Guru menjelaskan kompetensi yang akan dicapai.

2. Guru menjelaskan kegiatan pelayanan yang akan dilakukan (bentuk, tempat, dan waktu).
3. Guru menjelaskan tujuan kegiatan pelayanan yang akan dilakukan.
4. Siswa menyiapkan bahan/materi/jasa/tenaga yang bisa disumbangkan untuk kepentingan sekolah/masyarakat.
5. Siswa dengan bimbingan guru melakukan kegiatan pelayanan.
6. Siswa membuat laporan tentang kegiatan pelayanan dan nilai-nilai manfaat dari kegiatan pelayanan yang telah dilakukan.
7. Siswa mempresentasikan laporan di depan kelas.
8. Guru dan siswa mengklarifikasi nilai-nilai positif dari kegiatan pelayanan yang telah dilakukan.
9. Guru bersama siswa membuat kesimpulan dari pembelajaran (Komalasari, 2011: 79).

F. Model Pembelajaran Berbasis Kerja

Beberapa definisi menjelaskan bahwa *work-based learning* sebagai semua bentuk pembelajaran melalui tempat kerja, apakah berwujud pengalaman kerja (*work experience*) atau kerja dalam bimbingan (*work shadowing*) dalam waktu tertentu (Suharno, 2012: 68). WBL merupakan semua pembelajaran yang terjadi sebagai hasil aktivitas di tempat kerja. Pembelajaran berbasis kerja atau *Work-Based Learning* (WBL) merupakan pendekatan pembelajaran yang menuntut siswa untuk memainkan peran layaknya pekerja profesional. Fink, Rokkjaer & Schrey dalam Moletsane (2015: 2) mengemukakan:

> *Work based learning (WBL) is an approach with focuses upon the practical utility of learning and is therefore directly relevant to learners and their work environment. A WBL approach to learning acknowledges that learning can take place in variety of situations and settings, and is not restricted that developed through the classroom or lecture theatre.*

Pembelajaran berbasis kerja (WBL) adalah pendekatan pembelajaran yang fokus pada kegunaan praktis pembelajaran secara langsung yang relevan dengan lingkungan peserta didik. Pendekatan pembelaja-

ran berbasis kerja dapat terjadi dalam berbagai situasi, dan tidak terbatas pada pembelajaran yang dikembangkan melalui ruang kelas atau ruang kuliah.

Adapun terkait implementasi model ini dapat diimplementasikan dalam berbagai bentuk/model WBL, antara lain : program magang *(apprenticeship opportunities),* Kepenasehatan karir *(career mentorship),* pengalaman kerja kooperatif *(cooperative work experience),* kredit belajar yang diakui *(credit for prior learning-CPL),* masa pembelajaran *(internship),* kerja terdampingi *(job shadowing),* praktik kerja *(practicum*), kewirausahaan berbasis sekolah *(school-based enterpreunership),* belajar memberi pelayanan *(service learning),* eksternship guru *(teacher externship),* persiapan pendidikan vokasi *(tech-prep),* organisasi mahasiswa vokasi *(vocational student organizations),* pelayanan sukarela *(volunteer service),* kunjungan lapangan *(worksite field trip)* (Siswanto, 2011: 13). Di bawah ini terdapat empat metode pembelajaran yang termasuk dalam pembelajaran berbasis kerja, yaitu bermain peran *(role playing),* mendatangkan model ke dalam kelas, studi lapangan, dan aktivitas ekstrakurikuler dan pengembangan diri.

1. *Role Playing*

   Pembelajaran bermain peran *(role playing)* merupakan pembelajaran yang dilakukan dengan cara mengembangkan imajinasi dan penghayatan siswa dari materi atau bahan pelajaran yang menjadi topik pembelajaran. pembelajaran bermain peran ini dapat dikategorikan dalam pembelajaran dengan metode simulasi. Bermain peran adalah berakting sesuai dengan peran yang telah ditentukan terlebih dahulu untuk tujuan-tujuan tertentu (Aziz, 2008: 109).

   Pengembangan imajinasi dan penghayatan dilakukan oleh anak didik dengan memerankannya sebagai tokoh hidup atau benda mati. Dengan memerankan sebuah tokokh/karakter tertentu, siswa lebih dapat memahami apa yang menjadi bahan pelajarannya. Beberapa hal yang perlu diperhatikan dalam pelaksanaan metode bermain peran ini adalah penentuan topik, penentuan anggota pemeran, pem-

buatan lembar kerja (kalau perlu), latihan singkat dialog (kalau perlu) dan pelaksanaan permainan peran (Uno, 2007: 25-26).

Berdasarkan kutipan tersebut, berarti metode role playing adalah metode pembelajaran yang di dalamnya menampakkan adanya perilaku purapura dari siswa yang terlihat atau peniruan situasi dri tokoh-tokoh sejarah sedemikian rupa. Dengan demikian metode bermain peran adalah metode yang melibatkan siswa untuk pura-pura memainkan peran/tokoh yang terlibat dalam proses sejarah atau perilaku masyarakat misalnya bagaimana menggugah masyarakat untuk menjaga kebersihan lingkungan, dan lain sebagainya. Dalam menyiapkan suatu situasi *role playing* di dalam kelas, guru mengikuti langkah-langkah sebagai berikut:

a. Persiapan dan instruksi
    1) Guru memiliki situasi bermain peran. Situasi-situasi yang akan dijadikan objek permainan peran harus berupa situasi yang memiliki atau dapat dijabarkan/dibagi menjadi peran, karakter, dan urutan situasi/kejadian. Pembelajaran dengan cara bermain peran ini harus dapat dijadikan deskripsi dan bernilai penting bagi peserta didik.
    2) Sebelum pelaksanaan bermain peran, siswa harus mengikuti latihan pemanasan, latihan-latihan ini diikuti oleh semua siswa, baik sebagai partisipasi aktif maupun sebagai para pengamat aktif.
    3) Guru memberikan intruksi khusus kepada peserta bermain peran setelah memberikan penjelasan pendahuluan kepada keseluruhan kelas. Penjelasan tersebut meliputi latar belakang dan karakterkarakter dasar melalui tulisan atau penjelasan lisan. Para peserta (pemeran) dipilih secara sukarela. Siswa diberi kebebasan untuk menggariskan suatu peran. Kegiatan

brifing ini terdiri dari kegiatan mendeskripsikan karakter yang akan diperankan, yang meliputi deskripsi kepribadian, perasaan, dan juga keyakinan.

4) Guru memberitahukan peran-peran yang akan dimainkan serta memberikan instruksi-instruksi yang bertalian dengan masing-masing peran kepada audience. Untuk itu, kelas dibagi dua kelompok, yakni kelompok I sebagai pengamat dan kelompok II sebagai spekulator, yang masing-masing kelompok melaksanakan fungsinya. Kelompok I bertugas mengamati: (1) perasaan individu karakter, (2) karakter-karakter khusus yang diinginkan dalam situasi dan (3) mengapa karakter merespons cara yang mereka lakukan. Kelompok II bertindak sebagai spekulator yang berupaya menanggapi bermain peran itu dari tujuan dan analisis pendapat. Tugas kelompok ini mengamati garis besar rangkaian tindakan yang telah dilakukan oleh karakter-karakter khusus (Komalasari, 2011: 81).

b. Tindakan Dramatik dan Diskusi

1) Para aktor terus melakukan perannya sepanjang situasi bermain peran, sedangkan para audience berpartisipasi dalam penugasan awal kepada pemeran.
2) Bermain peran khusus berhenti pada titik-titik penting atau apabila terdapat tingkah laku tertentu yang menuntut dihentikannya permainan tersebut.
3) Keseluruhan kelas selanjutnya berpartisipasi dalam diskusi yang terpusat pada situasi bermain peran. Masing-masing kelompok berkesempatan menyampaikan hasil pengamatan dan pendapat-pendapatnya. Para pemeran juga dilibatkan dalam diskusi tersebut. Guru bertugas membimbing diskusi ini. Diskusi dalam pembelajaran bermain peran ini berfungsi untuk

mengembangkan pemahaman siswa agar pembelajaran dengan bermain peran dapat memberikan makna dan memberikan pengalaman dan pemahaman baru dalam merespons situasi lainnya dalam kehidupan sehari-hari.

c. Evaluasi Bermain Peran
   1) Siswa memberikan keterangan, baik secara tertulis maupun dalam kegiatan diskusi tentang keberhasilan dan hasil-hasil yang dicapai dalam bermain peran. Siswa diberikan kesempatan untuk memberikan kritik dan evaluasi tentang pembelajaran bermain peran dengan menilai siswa lain dalam memainkan peran.
   2) Guru menilai efektivitas dan keberhasilan bermain peran. Dalam pelaksanaan evaluasi, guru dapat mempertimbangkan kritik yang disampaikan siswa dan catatan-catatan perbaikan yang dbuat guru yang dibuat selama bermain peran berlangsung. Dari kegiatan evaluasi itu, guru dapat melihat perkembangan setiap siswa dari sisi kepribadian, sosial, maupun intelektualnya.
   3) Guru membuat bermain peran yang telah dilaksanakan dan telah dinilai tersebut dalam sebuah junal sekolah (kalau ada), atau pada buku catatan guru. Hal ini penting untuk pelaksanaan bermain peran atau untuk berkaitan bermain peran selanjutnya.

2. *Mendatangkan model ke dalam kelas*

   Dengan mendatangakan model nyata ke dalam kelas, siswa dapat memahami secara langsung fungsi dari suatu pekerjaan. Misalnya untuk pembelajaran tentang peraturan perundang-undangan, guru mendatangkan anggota DPRD. Untuk pembelajaran tentang sistem hukum Indonesia, guru mendatangkan hakim atau jaksa. Dalam pembelajaran fikih, sekolah da-

pat mendatangkan tokoh agama Islam.

3. *Studi lapangan*

   Studi lapangan dilakukan dengan cara mendatangi lokasi yang berkaitan dengan suatu pekerjaan tertentu yang bertujuan untuk melihat dan memahami fungsi dan tugas dari suatu jenis pekerjaan. Langkah-langkah pembelajaran dengan metode studi lapangan yaitu:

   a. Guru menjelaskan kompetensi yang akan dicapai siswa.
   b. Guru menjelaskan kegiatan studi lapangan kerja yang akan dilakukan.
   c. Guru menjelaskan tujuan dan prosedur kegiatan studi lapangan.
   d. Siswa menyiapkan instrumen wawancara dan observasi untuk digunakan siswa dalam studi lapangan.
   e. Siswa secara berkelompok dengan bimbingan guru melakukan kegiatan studi lapangan.
   f. Siswa membuat laporan kelompok tentang kegiatan pelayanan dan nilai-nilai manfaat dari kegiatan yang telah dilakukan.
   g. Siswa disetiap kelompok mempresentasikan laporan di depan kelas.
   h. Siswa kelompok lain mengajukan pernyataan umpan balik.
   i. Guru mengklarifikasikan hasil diskusi dan presentasi kelompok.
   j. Guru bersama siswa menyimpulkan hasil studi lapangan (Komalasari, 2011: 82).

4. *Aktivitas ekstrakurikuler dan pengembangan diri*

   Aktivitas siswa dalam berbagai kegiatan ekstrakurikuler dan pengembangan diri merupakan suatu wahana pembelajaran Pendidikan Kewarganegaraan, misalnya kepemimpinan, tanggung jawab, kerja sama, toleransi, penghargaan terhadap

perbedaan pendapat, dan sebagainya. Dalam pembelajaran yang berkaitan dengan hal-hal tersebut, guru dapat memberikan apresiasi atau penghargaan kepada siswa yang tergabung dengan kegiatan ekstrakurikuler. Kegiatan pengembangan diri merupakan kegiatan pembiasaan nilai, sikap, dan perilaku yang sesuai dengan norma sekolah, agama dan hukum dalam kehidupan di sekolah (Septiani, 2012). Oleh karena itu, penting bagi guru untuk memili catatan tentang sikap dan perilaku siswa dalam kesehariannya. Kegiatan ekstrakurikuler dan pengembangan diri ini mendukung pencapaian hasil belajar. Pendidikan Kewarganegaraan terutama terkait dengan pembentukan sikap siswa.

G. Model Pembelajaran Konsep *(Concept Learning/Consept Attainment)*

Jones and Helaire (2014: 67) menyatakan bahwa, model pembelajaran *concept attainment* sengaja dirancang untuk membantu siswa mempelajari konsep-konsep yang dapat dipakai untuk mengorganisasikan informasi, sehingga dapat memberi kemudahan bagi siswa untuk belajar dan memahami suatu konsep secara efektif.

Model pembelajaran *concept attainment* merupakan proses mencari dan mendaftar sifat-sifat yang mendapatkan untuk membedakan contoh-contoh yang tepat dengan contoh-contoh yang tidak tepat dari berbagai kategori. Model pembelajaran konsep merupakan proses yang mengharuskan siswa menentukan fondasi dasar saat mereka melakukan kategorisasi, maka pencapaian konsep mengharuskan mereka menggambarkan sifat-sifat dari suatu kategori yang sudah terbentuk dalam pikiran orang lain dengan cara membandingkan dan membedakan contoh-contoh (contoh pasif) yang berisi karakteristikkarakteristik konsep itu dengan contoh-contoh yang tidak berisi karakteristik-karakteristik

tersebut (contoh negatif).

Model pembelajaran *concept attainment* adalah model pembelajaran yang di rancang untuk menata atau menyusun data sehingga konsep-konsep penting dapat dipelajari secara tepat dan efisien. Model ini memiliki pendangan bahwa para siswa tidak hanya di tuntut untuk mampu membentuk konsep melalui proses pengklasifikasikan data akan tetapi mereka juga harus dapat membentuk susunan konsep dengan kemampuan sendiri (Joyce, Weil, and Calhoun, 2009: 133).

Dengan demikian, hakekat model pembelajaran *concept attainment* adalah suatu strategi mengajar yang menggunakan data untuk menjelaskan suatu konsep kepada siswa dengan mengkontraskan antara contoh dan bukan contoh dari konsep yang dipelajarinya. Kemudian berdasarkan pengamatan siswa, diharapkan siswa dapat memberikan argumennya tentang konsep dan bukan konsep dari contoh yang diberikan.

Penggunaan model pembelajaran *concept attainment*, dimulai dengan pemberian contoh-contoh penerapan konsep yang diajarkan, kemudian dengan mengamati contoh-contoh yang diturunkan, dari definisi konsep-konsep tersebut. Dalam penggunaan model pembelajaran konsep, pemilihan contoh harus dilakukan secara tepat dan sesuai dengan konsep yang sedang dipelajari. Dan juga contoh yang disajikan harus familiar dengan perkembangan dan kehidupan siswa.

Ada tiga jenis model pembelajaran *concept attainment*, yakni: (1) model perolehan konsep berorientasi menerima; (2) model perolehan konsep berorientasi seleksi; dan (3) model materi tidak terorganisasi (Sani, 2013: 110). Model perolehan konsep berorientasi menerima untuk menepatkan peserta didik kurang aktif belajar dan guru lebih dominan sebagai sumber belajar. Model perolehan konsep berorientasi seleksi menempatkan peserta didik sebagai pembelajar aktif dalam memperoleh konsep. Model

pembelajaran ini sangat sesuai digunakan untuk pembelajaran yang menekankan pada perolehan suatu konsep baru atau untuk mengajar cara berfikir induktif kepada siswa.

Mengenai tahap-tahap model pembelajaran *concept attainment*, berikut ini penjelasannya: *Tahap pertama*, guru menyajikan data kepada siswa. Data yang disajikan kepada siswa dibagi menjadi dua yaitu data yang merupakan contoh dan data yang memili arti bukan contoh dari suatu konsep. Tugas siswa yaitu mengidentifikasi contoh tersebut, kemudian memberikan nama dan menyebutkan ciri-ciri dari konsep yang dipilihnya. *Tahap kedua*, siswa menguji perolehan konsep mereka. Cara pertama dilakukan dengan mengidentifikasi contoh-contoh yang lebih banyak dari sebuah konsep yang dipelajari. Atau menggunakan cara kedua, yaitu dengan memunculkan contoh mereka sendiri. setelah itu, guru mengkonfirmasi kebenaran dari dugaan siswanya terhadap konsep tersebut, dan meminta mereka untuk merevisi konsep yang masih kurang tepat. *Tahap ketiga*, siswa diajak untuk mendiskusikan suatu hal/strategi untuk menemukan konsep dari hal itu. Dalam kegiatan itu, siswa akan mengemukakan konsep yang berbeda-beda. Akan tetapi, perbedaan strategi di antara siswa ini menjadi pelajaran bagi yang lainnya untuk memilih strategi mana yang paling tepat dalam memahami suatu konsep tertentu (Joyce, Weil, and Calhoun, 2009: 136-137).

Kelebihan dalam menggunakan model pembelajaran *concept attainment*, yaitu: (1) membantu siswa untuk membangun hubungan antara apa yang siswa ketahui dan apa yang akan siswa pelajari, (2) belajar bagaimana untuk menguji suatu konsep dari berbagai perspektif, (3) belajar bagaimana untuk menyisihkan (memilah) informasi yang relevan, (4) memperluas pengetahuan siswa tentang konsep dengan mengkalfisiskan lebih dari suatu contoh konsep. Sedangkan yang menjadi kelemahan dalam model pembelajaran konsep ini yaitu guru membutuhakan waktu yang cukup

lama untuk mengkondisikan siswa dalam bkerja kelompok maupun individu untuk menyimpulkan sebuah konsep.

H. Model Pembelajaran Nilai *(Value Learning)*

Nilai merupakan segala sesuatu yang mampu memberikan warna dan menjiwai setiap perilaku individu merupakan suatu nilai. Pengajaran yang diberikan pendidik tentunya harus memberikan bekas pada sikap anak didik di luar kelas sehingga dapat memaknai tujuan hidupnya kedepan. Model pembelajaran nilai adalah pembelajaran yang berpola dan terorganisir sehingga memberikan proses pembelajaran yang bermakna bagi peserta didik, dan dari proses pembelajaran tersebut siswa dapat menemukan jalan hidupnya dan masa depannya (Sanjaya, 2010: 274). Esensi dari model pembelajaran nilai merupakan upaya menanamkan nilai-nilai kebaikan disetiap aspek kehidupan, baik yang bersifat spiritual maupun sosial. Zaim Elmubarok (2009: 12) menyatakan bahwa pendekatan pembelajaran nilai itu sendiri adalah hakikat dan tujuan pendidikan itu sendiri.

Para pakar telah mengemukakan berbagai teori dalam penndidikan nilai moral. Menurut Hersh dalam Adisusilo (2012: 130), diantara berbagai teori yang berkembang, ada enam teori yang banyak digunakan, yaitu: pendekatan penanaman nilai, pendekatan perkembangan kognitif, Pendekatan argumentasi moral/analisis moral, pendekatan pembelajaran berbuat, pendekatan klarifikasi nilai, dan pendekatan konstruktivisme.

1. Pendekatan penanaman nilai

   Pendekatan penanaman nilai adalah suatu pendekatan yang memberikan penekanan pada penanaman nilai-nilai dalam diri peserta didik. Sedangkan dalam bukunya Kokom Komalasari (2011: 89) adalah penekanannya pada penanaman nilai-nilai social dalam diri siswa. Jadi inti dalam pendekatan penanaman nilai ini menurut peneliti bagaimana menanamkan ni-

lai-nilai moral pada peserta didik dengan membawanya dalam kehidupan bersosial peserta didik.

2. Pendekatan perkembangan kognitif
   Pendekatan ini dikatakan perkembangan kognitif karena karakteristiknya memberikan penekanan pada aspek kognitif dan aspek perkembangannya. Pendekatan perkembangan kognitif ini memberikan motivasi kepada siswa untuk aktif berpikir tentang segala sesuatu atau permasalahan yang berkaitan dengan aspek moralitas, serta mampu membuat keputusan atas permasalahan moral tersebut.
3. Pendekatan argumentasi moral/analisis moral
   Pendekatan argumentasi moral memberikan penekanan pada perkembangan kemampuan siswa untk berpikir logis, dengan cara menganalisis masalah yang berhubungan dengan nilai-nilai dalam masyarakat dan mencari alas an pembenaran secara moral. Berikut ini tabel langkah-langkah pendekatan analisis moral.

Tabel 5.3 Langkah Analisis/Argumentasi Moral

Langkah-langkah Analisis Nilai	Tugas Penyelesaian Masalah
1. Mengidentifikasi dan menjelaskan nilai yang terkait	1. Mengurangi perbedaan penafsiran tentang nilai yang terkait
2. Mengumpulkan fakta yang berhubungan	2. Mengurangi perbedaan dalam fakta yang berhubungan
3. Menguji kebenaran fakta yang salaing berkaitan	3. Mengurangi perbedaan kebenaran tentang fakta yang berkaitan
4. Menjelaskan kaitan antara fakta yang berhubungan	4. Mengurangi perbedaan kebenaran tentang kaitan antara fakta yang bersangkutan
5. Merumuskan keputusan	5. Mengurangi perbedaan dalam

moral sementara	rumusan keputusan sementara
6. Menguji prinsip moral yang digunakan dalam pengambilan keputusan	6. Mengurangi perbedaan dalam pengujian prinsip moral yang diterima

(diadopsi dari Adisusilo, 2012: 138)

4. Pendekatan pembelajaran berbuat
   Pendekatan Pembelajaran Berbuat memberi penekanan pada usaha memberikan kesempatan kepada siswa untuk melakukan perbuatan-perbuatan moral, baik secara perorangan maupun secara bersama-sama dalam suatu kelompok.
5. Pendekatan klarifikasi nilai
   Pendekatan klarifikasi nilai member penekanan pada usaha untuk membantu siswa dalam mengkaji perasaan dan perbuatannya sendiri, untuk meningkatkan kesadaran mereka tentang nilia-nilai mereka sendiri. Pendekatan ini dikembangkan oleh Louis Raths pada tahun 1950-an, yang dikenal dengan *Value Clarification Technique (VCT).* Djahiri yang mengembangkan *Value Clarification Technique (VCT)* dalam pembelajaran nilai. Djahiri dalam Adisusiolo (2012: 99) mengemukakan bahwa *Value Clarification Technique (VCT)* merupakan sebuah cara bagaimana menanamkan dan menggali/mengungkapkan nilai-nilai tertentu dari diri peserta didik.

   Adisusilo (2012: 145) juga mengartikan pembelajaran *Value Clarification Technique (VCT)* bahwa dengan klasifikasi nilai, peserta didik tidak disuruh unyuk menghafal dan tidak "disuapi" dengan nila-nilai yang sudah dipilihkan pihak lain, melainkan dibantu untuk menemukan, menganalisis, mempertanggungjawabkan, menembangkan, mimilih, mengambil sikap dan mengamalkan nilai-nilai hidupnya sendiri. Model pembelajaran *Value Clarification Technique (VCT)* untuk menanamkan nilai-nilai akhlak tanpa adanya paksaan. Siswa diajak

untuk paham mana yang benar dan mana yang salah.

a. Tujuan model pembelajaran VCT

VCT sebagai suatu model dalam pembelajaran sikap melakukan proses penanaman nilai melalui proses analisis nilai yang sudah ada sebelumnya pada diri siswa untuk kemudiaan diselaraskan dengan nilai-nilai baru yang akan ditanamkan pada diri siswa. VCT sebagai suatu model pembelajaran bertujuan:

1) Mengetahui dan mengukur tingkat kesadaran siswa tentang suatu nilai, sehingga dapat dijadikan sebagai dasar pijak menentukan target nilai yang akan dicapai.
2) Menanamkan kesadaran siswa tentang nilai-nilai yang dimiliki baik tingkat maupun sifat yang positif maupun negatif untuk selanjutnya ditanamkan ke arah peningkatan dan pencapaian target nilai.
3) Menanamkan nilai-nilai tertentu kepada siswa melaui cara yang rasional (logis) dan diterima siswa, sehingga pada akhirnya nilai tersebut akan menjadi milik siswa sebagai proses kesadaran moral bukan kewajiban moral.
4) Melatih siswa dalam menerima/menilai dirinya dan posisi nilai orang lain, menerima serta mengambil keputusan terhadap sesuatu persoalan yang berhubungan dengan pergaulannya dan kehidupan sehari-hari (Zakiyah dan Rusdiana, 2014: 188).

b. Jenis-jenis model pembelajaran VCT

Penggunaan model pembelajaran *VCT* dapat dilakukan dengan beberapa cara. Kosasih dalam Komalasari (2011: 99) mengklasifikasikan model pembelajaran *VCT* ke dalam tiga bagian, yaitu: VCT analisis nilai, VCT daftar nilai, dan VCT game. VCT analisis nilai merupakan teknik pembelajaran yang mengembangkan kemampuan siswa

mengidentifikasi dan menganalisis nilai-nilai yang termuat dalam suatu peristiwa, gambar, atau cerita. Dalam VCT daftar nilai yang menjadi instrumen utamanya adalah pernyataan-penyartaan bermuatan nilai dalam matrik yang harus dipilih dan diklarifikasi siswa. sedangkan VCT games merupakan tek ik pembelajaran nilai melalui permainan. Tujuan VCT games adalah untuk melatih siswa menempatkan perasaan dan keadaan dirinya pada perasaan/keadaan orang lain dan melatih keterampilan keterampilan mengambil keputusan secara objektif.

6. Pendekatan konstruktivisme

   Kontrukstivisme adalah salah satu pendekatan pembelajaran yang sudah biasa dilakukan dan diterapkan dalam ilmu-ilmu eksakta. Namun dalam bukunya Adisusilo ini menawarkan atau menyarankan para pendidik nilai-moral untuk mencoba pendekatan konstruktivisme disamping pendekata-pendekatan yang lain yang telah disebutkan di atas. Kontrukstivisme adalah aliran filsafat pengetahuan yang berpendapat bahwa pengetahuan merupakan hasil kontruksi (bentukan) dari orang yang sedang belajar (Adisusilo, 2012: 161). Maksudnya setiap orang membentuk pengetahuannya sendiri. Kukla dalam Adisusilo (2012: 161) menegaskan bahwa setiap orang adalah kontruktivis. Pengetahuan bukan sesuatu yang sudah ada di sana dan tinggal mengambilnya, tetapi merupakan bentukan terus menerus dari orang yang belajar dengan setiap kali mengadakan reorganisasi karena adanya pemahaman baru.

Bab 6

SUMBER, MEDIA, DAN ALAT PERAGA DALAM CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING

Pembelajaran melibatkan banyak komponen yang digunakan seperti halnya media, sumber belajar, serta alat peraga yang digunakan untuk mempermudah penyampaian dan pemahaman materi kepada peserta didik. Media pembelajaran merupakan sarana untuk menyampaiakan bahan pelajaran kepada peserta didik serta alat peraga merupakan bagian dari media pembelajaran yang digunakan untuk memperjelas konsep yang abstrak. Sedangkan sumber belajar merupakan segala sesuatu yang dapat digunakan untuk mendukung dan memudahkan terjadinya proses belajar. Dengan demikian peserta didik seharusnya tidak hanya belajar dari guru atau pendidik saja, tetapi dapat pula belajar dengan sumber belajar yang tersedia dilingkungannya.

Kegiatan pembelajaran kontekstual menekankan pada hubungan materi pelajaran dengan dunia nyata siswa. Oleh karena itu, dalam penggunaan dan pengembangan sumber maupun media pembelajaran, guru dan siswa tidak hanya menggunakan sumber dan media pembelajaran yang hanya tersedia di dalam kelas, melainkan juga harus melibatkan media dan sumber belajar

yang nyata dan sesuai dengan lingkungan, pengalaman, dan kebutuhan siswa. Pada bab ini diuraikan tentang hakikat sumbr belajar, media pembelajaran, alat pembelajaran, dan keterkaitan antara sumber, media, dan alat pembelajaran.

A. Hakikat Sumber belajar

1. Pengertian sumber belajar

Perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, khususnya teknologi informasi dan komunikasi yang semakin pesat dapat berpengaruh terhadap kegiatan pembelajaran baik di sekolah maupun pendidikan di luar sekolah. Sekolah seharusnya merupakan suatu pusat belajar bagi peserta didik dengan cara memanfaatkan berbagai sumber belajar yang ada. Pentingnya sumber belajar bagi pembelajaran tidak bisa dihindari dalam penggunaannya. Akan tetapi, sumber-sumber belajar yang ada disekolah, belum dikelola dan dimanfaatkan secara maksimal. Padahal, sumbebelajar tersebut hanya akan mempunyai kegunaan jika sudah dilakukan pengelolaan dan difungsikan secara terorganisir.

Salah satu usaha meningkatkan kualitas proses pembelajaran dan hasil pembelajaran, guru tidak boleh melupakan satu hal yang sudah pasti kebenarannya yaitu bahwa peserta didik harus diupayakan untuk banyak berinteraksi dengan sumber belajar. Tanpa sumber belajar yang memadai sulit diwujudkan proses pembelajaran yang mengarah kepada tercapainya hasil belajar yang optimal (Sitepu, 2014: 12). Namun, masih banyak sekali yang memaknai sumber belajar yang hanya merujuk kepada guru dan buku.

AECT dalam Musfiqon (2012: 129) menjelaskan bahwa:

> *Learning resources (for educational technology) all of the resources (data, people, and things) which may be used by the learner in isolation or in combination, usually in an for all manner, to facilitate learning; they include message, people, materials, device, techniques, and settings.*

Sumber belajar merupakan semua sumber (data, manusia, dan barang) yang dapat dipakai oleh peserta didik sebagai suatu sumber tersendiri atau dalam kombinasi untuk memperlancar proses belajar. Secara umum sumber belajar dibagi menjadi enam macam yaitu: pesan, orang, material, alat, teknik, dan lingkungan. Sumber belajar bahkan berubah menjadi komponen sistem instruksional apabila sumber belajar diatur sebelumnya *(prestructured),* didesain dan dipilih kemudian dikombinasikan menjadi suatu sistem instruksional yang lengkap sehingga berdampak pada pembelajaran yang bertujuan dan terkontrol.

Menurut Ahmad Rohani (2004: 102) yang disebut sumber belajar yaitu segala macam sumber yang ada di luar diri seseorang (peserta didik) dan yang memungkinkan atau memudahkan terjadinya proses belajar. Sedangkan menurut Edgar Dale dalam Musfiqon (2012: 219) menyatakan bahwa sumber belajar adalah pengalaman-pengalaman yang pada dasarnya sangat luas, yakni seluas kehidupan yang mencakup segala sesuatu yang dapat dialamidan dapat menimbulkan peristiwa belajar. Maksudnya, adanya perubahan tingkah laku ke arah yang lebih sempurnasesuai dengan tujuan yang telah ditentukan. Dale terkenal dengan kerucut pengalamannyanya dimana ia menyebutkan bahwa pengalaman belajar individu dimulai dari pengamatan terhadap benda-denda konkret.

Dari penjelasan di atas didapat pengertian bahwa sumber belajar tidak hanya berupa bahan bacaan yang digunakan guru dalam proses pembelajaran, namun sumber belajar merupakan segala sesuatu yang bisa berupa pesan, orang, alat, bahan, teknik serta latar/setting. Sumber belajar erat kaitannya dengan pusat sumber belajar, pusat sumber belajar dapat diartikan sebagai pusat, wadah, atau tempat berkumpulnya semua sumber-sumber belajar.

Merril dan Drob dalam Mudhoffir (1986: 9) menjelaskan

pusat sumber belajar sebagai:

> *An organized activity consisting of a director, staff and equipment housed in one or more specialized facilities for production, procurement, and presentation of instructional materials and provision of developmental and planning service related to the curriculum and teaching on a general university campus.*

Pusat sumber belajar merupakan suatu kegiatan terorganisasi yang terdiri dari seorang direktur, staf dan peralatan yang ditempatkan dalam satu atau lebih fasilitas khusus untuk memproduksi, pengadaan, dan penyajian materi pembelajaran dan penyediaan layanan pengembangan dan perencanaan yang terkait dengan kurikulum dan pengajaran dilembaga pendidikan/universitas.

2. Macam-macam sumber belajar

AECT *(Association of Education and Communication Technology)* mendefinisikan sumber belajar adalah berbagai atau semua sumber baik yang berupa data, orang dan wujud tertentu yang digunakan oleh siswa dalam belajar baik secara terpisah maupun terkombinasi sehingga mempermudah siswa dalam mencapai tujuan belajar (Asyhar, 2011: 68). Sumber belajar menurut AECT dibedakan menjadi enam jenis, yaitu pesan, orang, bahan, alat, teknik, dan lingkungan (Sanjaya, 2013: 25).

a. Pesan *(message)*, yaitu informasi yang ditransmisikan atau diteruskan oleh komponen lain dalam bentuk ide, ajaran, fakta, makna, nilai dan data. Contoh: materi dari suatu mata pelajaran yang diajarkan dan disampaikan kepada siswa dalam situasi pembelajaran.
b. Orang *(person)*, yaitu manusia yang berperan sebagai pencari, penyimpan, pengelolah dan penyaji pesan. Misalnya, narasumber dalam seminar, guru, peserta didik, pelatih (instruktur).

c. Bahan *(material)*, yaitu sesuatu ujud tertentu yang mengandung pesan atau ajaran untuk disajikan dengan menggunakan alat atau bahan itu sendiri tanpa alat penunjang apapun. Sumber belajar berupa bahan ini dapat berupa media atau software perangkat lunak. Contoh sumber belajar berupa media yaitu buku teks, modul, film, rekaman suara, dan lain sebagainya.
d. Alat *(device)*, yaitu suatu perangkat yang digunakan untuk menyampaikan pesan yang tersimpan dalam bahan. Alat ini disebut hardware atau perangkat keras. Misalnya: layar monitor, komputer, over head proyektor (OHP), dan lain-lain.
e. Teknik *(technique)*, dalam hal ini tehnik diartikan sebagai prosedur yang runtut atau acuan yang dipersiapkan untuk menggunakan bahan peralatan, orang dan lingkungan belajar secara terkombinasi dan terkoordinasi untuk menyampaikan ajaran atau materi pelajaran. Contoh sumber belajar berupa teknik yaitu sistem pembelajaran jarak jauh, pembelajaran kelompok, pembelajaran dengan model PBL *(problem based learning),* dan pembelajaran dengan model atau metode lainnya.
f. Lingkungan *(setting)*, yaitu situasi di sekitar proses belajar-mengajar terjadi. Sumber belajar berupa lingkungan dibedakan menjadi dua yaitu lingkungan fisik dan lingkungan non fisik. Lingkungan fisik seperti gedung, sekolah, perpustakaan, laboratorium, rumah, studio, ruang rapat, museum, taman dan sebagainya. Lingkungan non fisik berkaitan dengan kondisi yang menyertai lingkungan fisik seperti jumlah ventilasi, suhu/cuaca lingkungan, tata letak ruangan, dan bagaimana tingkat kondusifitas lingkungan sekitar tempat belajar.

Edgar Dale menyatakan bahwa menyatakan bahwa pengalaman itu adalah sumber belajar. Pengalaman sebagai sumber belajar memili arti/makna yang sangat luas. Karena, pengalaman itu sendiri merupakan segala sesuatu yang dialami siswa selama hi-

dupnya merupakan sumber belajar bagi dirinya. Selama pengalaman hidup itu menjadi pengalaman yang memberikan motivasi pada siswa untuk belajar.

Ditinjau dari pemanfaatannya, sumber belajar dibagi menjadi dua yaitu sumber belajar yang didesain *(by design)* dan sumber belajar yang tinggal pakai/dimanfaatkan *(by utilization)* (Sitepu, 2014: 35).

a. Sumber belajar yang di desain *(by design)*
   Sumber belajar yang termasuk dalam sumber belajar yang didesain yaitu sumber belajar yang sengaja dan secara khusus dikembangkan agar menjadai komponen pembelajaran dan bertujuan untuk membrikan kemudahan dalam kegiatan pembelajaran, baik pembelajaran secara formal maupun non formal. Dengan demikian sumber belajar jenis ini harus dianalisis, direncanakan, dan kemudian baru dikembangkan sesuai dengan kebutuhan tujuan dan materi serta karateristik si belajar/peserta didik agar hasilnya benar-benar dapat memudahkan belajar. Seperti contoh buku pelajaran, modul, slide presentasi, dan lain-lain.
b. Sumber belajar yang dimanfaatkan *(by utilization)*
   Sumber belajar yang dimanfaatkan merupakan sumber belajar yang sudah tersedia tanpa ada desain khusus yang direncanakan untuk pembelajaran. Sumber belajar *by utilization* ini dapat dimanfaatkan secara langsung untuk keperluan pembelajaran. Contoh sumber belajar *by utilization,* yaitu museum, sawah, siarah televisi, kebun binatang, dan lain sebagainya. Secara lebih jelas, berikut ini macam-macam sumber belajar.

Tabel 6.1 Klasifikasi sumber belajar

Jenis Sumber Belajar	Pengertian	Contoh	
		Dirancang	Diman-faatkan
Pesan *(message)*	Informasi yang harus disalurkan oleh komponen lain berbentuk ide, fakta, pengertian data.	Bahan-bahan pelajaran	Cerita rakyat, dongeng, nasihat
Orang *(people)*	Orang yang menyimpan informasi atau menyalurkan informasi. Tidak termasuk yang menjalankan fungsi pengembangan dan pengelolaan sumber belajar	Guru, aktor, siswa, pembicara, pemain. Tidak termasuk teknisi ilmu kurikulum	Narasumber, pemuka masyarakat, pimpinan kantor, responden
Bahan *(materials)*	Sesuatu, bisa disebut media/ software yang mengandung pesan untuk disajikan melalui pemakaian alat	Transparansi, film, slides, tape, buku, gambar dan lain-lain	Relief, candi, arca, peralatan tehnik
Peralatan *(device)*	Sesuatu, bisa disebut media/ hardware yang menyalurkan pesan untuk disajikan yang ada di dalam software	OHP, proyektor, slides, film, TV, kamera, papan tulis	Generator, mesin. Alatalat, mobil
Teknik *(technique)*	Prosedur yang disiapkan dalam	Ceramah, Diskusi, so-	Permainan, sarasehan,

	mempergunakan bahan pelajaran, peralatan, situasi, dan orang untuk menyampaikan pesan	siodrama, simulasi, kuliah, belajar mandiri	percakapan biasa/ spontan
Lingkungan *(setting)*	Situasi sekitar di mana pesan disalurkan/ ditransmisikan	Ruangan kelas, studio, perpustakaan, auditorium, aula	Taman, kebun, pasar, museum, toko

3. Ciri-ciri sumber belajar

Sumber belajar mempunyai empat ciri pokok (Sudjana dan Rivai, 2009: 76), yaitu:

a. Sumber belajar mempunyai daya atau kekuatan yang dapat memberikan sesuatu yang kita perlukan dalam proses pengajaran. Jadi, jika terdapat bahan/keadaan/hal lain yang tidak memiliki dampak dan tidak mendorong seseorang untuk belajar, maka sesuatu itu bukan termasuk sumber belajar.
b. Sumber belajar dapat merubah tingkah laku yang lebih sempurna, sesuai dengan tujuan. Sumber belajar selalu memberikan dampak positif bagi perkembangan siswa. Sebaliknya, jika terdapat suatu hal yang malah membuat peserta didik bersikap dan berperilaku yang lebih buruk dari sebelumnya, maka sesuatu itu tidak bisa dikatakan sebagai sumber belajar.
c. Sumber belajar dapat dipergunakan secara sendiri-sendiri (terpisah), tetapi tidak dapat digunakan secara kombinasi (gabungan). Misalnya, sumber belajar modul dapat berdiri sendiri.
d. Sumber belajar secara bentuk dapat dibedakan menjadi dua, yaitu sumber belajar yang dirancang *(by designed)*, dan sumber belajar yang tinggal pakai *(by utilization)*. Sumber belajar *by de-*

sign merupakan sumber belajar yang secara sengaja dirancang dan disesain untuk kebutuhan proses pembelajaran. Sedangkan sumber belajar *by utilization* merupakan sumber belajar yang pada dasarnya sudah tersedia dan tidak sengaja dirancang untuk keperluan pembelajaran, namun dalam prosesnya sumber belajar *by utilization* tersebut dapat dimanfaatkan untuk mendukung proses pembelajaran. Karakteristik pokok dari sumber belajar yang tinggal dimanfaatkan *(by utilization)* adalah tidak memiliki organisasi isi yang terstruktur sesuai dengan tujuan pembelajaran dan digunakan secara insidental. Sumber belajar *by utilization* ini dapat diagunakan diberbagai tujuan pembelajaran, selama sumber belajar itu memiliki relevansi.

4. Fungsi sumber belajar

Sumber belajar dalam proses pembelajaran memiliki fungsi yang sangat penting, di antara fungsi-fungsi tersebut adalah:

a. Meningkatkan produktivitas pembelajaran dengan jalan: (1) mempercepat laju belajar dan membantu guru untuk menggunakan waktu secara lebih baik dan (2) mengurangi beban guru dalam menyajikan informasi, sehingga dapat lebih banyak membina dan mengembangkan motivasi.
b. Memberikan kemungkinan pembelajaran yang sifatnya lebih individual, dengan cara: (1) mengurangi kontrol guru yang kaku dan tradisional, dan (2) memberikan kesempatan bagi peserta didik untuk berkembang sesuai dengan kemampuannya.
c. Memberikan dasar yang lebih ilmiah terhadap pembelajaran dengan cara: (1) perancangan program pembelajaran yang lebih sistematis; dan (2) pengembangan bahan pengajaran yang dilandasi oleh penelitian.
d. Lebih memantapkan pembelajaran, dengan jalan: (1) mening-

katkan kemampuan sumber belajar; (2) penyajian informasi dan bahan secara lebih konkret.

e. Memungkinkan belajar secara seketika, yaitu: (1) mengurangi kesenjangan antara pembelajaran yang bersifat verbal dan abstrak dengan realitas yang sifatnya konkret; (2) memberikan pengetahuan yang sifatnya langsung.

f. Memungkinkan penyajian pembelajaran yang lebih luas dengan menyajikan informasi yang mampu menembus batas geografi (Sudjana dan Rivai, 2009: 87).

Fungsi-fungsi sumber belajar di atas mencerminkan bahwa sumber belajar memiliki peran penting dalam proses pembelajaran, terutama pada pencapaian tujuan pembelajaran dan hasil belajar peserta didik.

5. Peranan sumber belajar dalam pembelajaran

Sumber belajar mempunyai peran yang sangat erat dengan pembelajaran yang dilakukan, adapun peranan tersebut dalam pembelajaran individual, klasikal, dan pembelajaran kelompok.

a. Peranan sumber belajar dalam pembelajaran individual

Dalam pembelajaran individual, sumber belajar memiliki peran yang sangat penting. Dalam pembelajaran individual, peserta didik merupakan tokoh sentral dalam aktivitas belajarnya. Peran guru dalam hal ini sebagai fasilitator yang mempermudah proses belajar siswa dengan menunjukkan sumber-sumber belajar yang dapat digunakan siswa. Terdapat tiga pendekatan dalam pembelajaran indiviual yaitu: (1) *Front line teaching method*, pendekatan ini menunjukkan bahwa guru berperan sebagai individu yang memberitahu dan menunjukkan sumber-sumber belajar untuk dipelajari siswa; (2) *Keller plan*, yaitu pendekatan yang menggunakan teknik *personalized system of instruksional* (PSI) yang ditunjang dengan berbagai sumber berbentuk audio visual yang didesain khusus untuk belajar

individual; dan (3) *Metode proyek*, peranan guru cenderung sebagai penasehat dibanding pendidik, sehingga peserta didiklah yang bertanggung jawab dalam memilih, merancang dan melaksanakan berbagai kegiatan belajar (Libbrecht, 2015: 67).

b. Peranan sumber belajar dalam pembelajaran klasikal

Pembelajaran klasikal merupakan pembelajaran yang menekankan pada komunikasi antara guru dengan siswa secara langsung. Hasil belajar siswa sangat ditentukan oleh kualitas guru sebagai satu-satunya sumber belajar utama pada pembelajaran klasikal. Hal ini disebabkan karena dalam pembelajaran klasikal, frekuensi komunikasi antara guru dan siswa terjadi sangat intens dan frekuensi yang tinggi.

Penggunaan sumber belajar lain selain guru, digunakan dengan penyeleksian dan kontrol yang ketat oleh guru. Hal itu terjadi karena sumber belajar yang tersedia sangat terbatas. Dan seringkali guru memaksakan untuk menggunakan sumber belajar yang kurang relevan dengan tujuan pembelajaran. Penggunaan sumber belajar selain guru, sangat rendah frekuensinya. Hal itu dikarenakan dalam pembelajaran klasikal, metode ceramahlah yang mendominasi pembelajarannya.

c. Peranan sumber belajar dalam pembelajaran kelompok

Pola komunikasi dalam belajar kelompok, menurut Derek Rowntree (1974: 231) dalam bukunya *Educational Technologi in Curriculum Development*, menyajikan tujuh pola dalam belajar, yaitu:

1) *Buzz sessions* (diskusi singkat) adalah kemampuan yang diperoleh peserta didik untuk didiskusikan singkat sambil jalan.
2) *Controllet discussion* (diskusi dibawah kontrol guru), sumber belajarnya antara lain adalah bab dari suatu buku, materi dari program audio visual, atau masalah dalam praktek laboratorium

3) *Tutorial* adalah belajar dengan guru pembimbing, sumber belajarnya adalah masalah yang ditemui dalam belajar, harian, bentuknya dapat bab dari buku, topik masalah dan tujuan instruksional tertentu.
4) *Team project* (tim proyek) adalah suatu pendekatan kerjasama antar anggota kelompok mengenai suatu proyek oleh tim.
5) *Simulasi* (persentasi untuk menggambarkan keadaan yang sesungguhnya).
6) *Micro teaching* (proyek pembelajaran yang direkam dengan video).
7) *Self helf group* (kelompok swamandiri).

6. Kriteria pemilihan sumber belajar

Kriteria pemilihan sumber belajar yang perlu diperhatikan yaitu berikut:

a. Tujuan yang ingin dicapai, ada sejumlah tujuan yang ingin dicapai, dengan menggunakan sumber belajar dipergunakan untuk menimbulkan motivasi, untuk keperluan pengajaran, untuk keperluan penelitian ataukah untuk pemecahan masalah. Harus disadari bahwa masingmasing sumber belajar memiliki kelebihan dan kelemahan.
b. Karakteristk siswa, karakteristik siswa ini berkaitan dengan jumlah siswa, lokasi sekolah, gaya belajar, dan status sosial ekonomi dari orang tua siswa.
c. Karakteristik sumber belajar dan materi pelajaran, dalam memilih sumber belajar perlu memperhatikan kelebihan dan kelemahan masing-masing sumber belajar. Misalnya, sumber belajar berupa bahan bacaan *(reading materials)* kurang sesuai untuk membelajarkan siswa suatu prosedur keterampilan, sebaiknya menggunakan film atau pemodelan dari keterampilan yang dipelajari.

d. Alokasi waktu, alokasi waktu ini berhubungan dengan ketersediaan waktu untuk perancangan, pengembangan, pengadaan, atau penyajian sumber belajar yang dipilih.
e. Ekonomis, sumber belajar yang dipilih harus murah. Makna murah harus dipertimbang dari berpa banyajk jumlah pemakaian, jangka waktu pemakaian, kemudahan menapatkannya, dan akurasi pesan yang didapatkan dari sumber belajar itu.
f. Praktis dan sederhana, sumber belajar yang sederhana, tidak memerlukan peralatan khusus, tidak mahal harganya, dan tidak membutuhan tenaga terampil yang khusus.
g. Mudah didapat, sumber belajar yang baik adalah yang ada di sekitar kita dan mudah untuk mendapatkannya.
h. Fleksibel atau luwes, sumber belajar yang baik adalah sumber belajar yang dapat dimanfaatkan dalam berbagai kondisi dan situasi.
i. Kaya nilai, moral, dan norma, setiap mata pelajaran memiliki nilai pembelajaran tersendiri. Sehingga sumber belajar yang digunakan harus haris memiliki nilai, moral, dan norma yang kaya serta merangsang siswa untuk berpikir.

7. Pemanfaatan sumber belajar

Secara teoritis, sumber belajar jumlahnya sangat banyak dan beragam jenisnya baik sumber belajar *by design* maupun sumber belajar *by utilization*. Namun, dalam praktek pembelajaran, sumber-sumber belajar tersebut belum dimanfaatkan secara maksimal, dan masih terbatas pada penggunaan buku teks. Dan dari sekian banyak sumber belajar, buku tekslah yang menjadi sumber belajar utama. Dalam kaitannya dengan pemanfaatan alam sekitar sebagai sumber belajar, Miarso (2007: 2) mengatakan bahwa pemanfaatan alam sebagai sumber belajar sangat bergantung pada kemampuan dan kemauan tenaga pengajarnya. Kemampuan yang mempengaruhi pemanfaatan sumber-sumber belajar yang terse-

dia, antara lain: (1) kemauan dari seorang guru; (2) kejelian seorang guru dalam melihat dan memanfaatkan alam sekitar sebagai sumber belajar; dan (3) kreatifitas guru dalam memanfaatkan alam sekitar sebagai sumber belajar dalam proses pembelajaran. Pemanfaatan sumber belajar harus memperhatikan tujuan pembelajaran, kondisi pembelajaran dan lingkungan belajar siswa.

Menurut Duffy dan Jonassen (1992: 22) berkaitan dengan pemanfaatan sumber belajar, tenaga pengajar mempunyai tanggung jawab membantu peserta didiknya untuk belajar dan agar belajar menjadi lebih mudah, lebih menarik, lebih terarah, dan lebih menyenangkan. Kemampuan khusus yang perlu dimiliki tenaga pendidik yang berhubungan dengan pemanfaatan sumber belajar dalam pembelajaran, yaitu: (1) memanfaatkan sumber belajar dalam proses pembelajaran sehari-hari, (2) mengenalkan sumber belajar kepada peserta didik, (3) menjelaskan peran sumber belajar dalam kegiatan belajar mengajar, (4) menyusun tugas-tugas penggunaan sumber belajar dalam bentuk tingkah laku, (5) mencari sendiri bahan dari berbagai sumber, (6) memilih bahan sesuai dengan prinsip dan teori belajar, (7) menilai keefektifan penggunaan sumber belajar sebagai bagian dari bahan pengajarannya, dan (8) merencanakan kegiatan penggunaan sumber belajar secara efektif.

Menurut Morrison (2004: 23-26) sumber belajar berperan dalam:

a. Meningkatkan produktivitas pembelajaran dengan jalan:
   1) mempercepat laju belajar dan membantu pengajar untuk menggunakan waktu secara lebih baik.
   2) mengurangi beban pengajar dalam menyajikan informasi, sehingga dapat lebih banyak membina dan mengembangkan gairah
b. Memberikan kemungkinan pembelajaran yang sifatnya lebih individual, dengan cara:

1) mengurangi kontrol dosen yang kaku dan tradisional; dan
2) memberikan kesempatan bagi pebelajar untuk berkembang sesuai dengan kemampuannnya.

c. Memberikan dasar yang lebih ilmiah terhadap pembelajaran melalui:
   1) perancangan program pembelajaran yang lebih sistematis; dan
   2) pengembangan bahan pengajaran yang dilandasi oleh penelitian,
d. Lebih memaksimalkan pembelajaran, dengan jalan:
   1) meningkatkan kemampuan sumber belajar;
   2) penyajian informasi dan bahan secara lebih konkrit,
e. Memungkinkan belajar secara seketika, yaitu:
   1) mengurangi kesenjangan antara pembelajaran yang bersifat verbal dan abstrak dengan realitas yang sifatnya kongkrit;
   2) memberikan pengetahuan yang sifatnya langsung, dan
f. Memungkinkan penyajian pembelajaran yang lebih luas, dengan menyajikan informasi yang mampu menembus batas geografis.

8. Pengelolaan dan pengembangan sumber belajar

Belum maksimalnya pemanfaatan sumber belajar disekolah, disebabkan karena guru memiliki anggapan bahwa untuk mendapatkan sumber belajar sangatlah sulit dan membutuhkan biaya yang tinggi. Anggapan itu muncul dan menjadi alasan untuk tidak menggunakan sumber belajar yang beragam dikarenakan guru dan siswa kurang kreatif dan inovatif dalam memanfaatkan bahan-bahan yang ada di lingkungan sekitarnya. Banyak guru yang masih menggunakan paradigma lama, yaitu mengajar dengan hanya bersumberkan pada buku pelajaran yang ada, dan tidak

memiliki motivasi dan inovasi untuk menciptakan sumber belajar lainnya yang dapat membantu guru dalam menyampaikan materi pelajarannya. Guru juga kurang memiliki kreatifitas dalam membuat dan merancanga media pembelajaran yang akan digunakan dalam pembelajaran.

Guru sebagai pendidik, seharusnya memiliki kreativitas dalam merancang dan menyediakan sumber belajar yang sederhana dan dengan biaya yang terjangkau dengan memanfaatkan barang-barang bekas yang dapat ditemuai dilingkungan sekitar sekolah maupun disekitar rumah. Seperti pemanfaatan kertas-kertas bekas, mainan anak-anak, bahan-bahan alam yang tersedia, dan lain sebagainya. Bahan-bahan tersebut dapat dirangkai dan dimodifikasi menjadi sumber belajar yang digunakan untuk proses pembelajaran.

Lingkungan sebagai sumber belajar yang sudah tersedia, juga dapat dimanfaatkan sebagai sumber belajar bagi siswa. Peserta didik tidak perlu harus pergi jauh dengan biaya yang mahal, lingkungan yang berdekatan dengan sekolah dan rumah pun dapat dioptimalkan menjadi sumber belajar yang sangat bernilai bagi kepentingan belajar siswa. Sekolah-sekolah yang memiliki halaman yang luas dapat dimanfaatkan sebagai sumber belajar, jika lahan tersebut diolah secara optimal.

Sumber belajar yang juga sudah tersedia di sekolah, namun pemanfaatannay kurang optimal yaitu perpustakaan. Perpustakaan disekolah seringkali fungsinya hanya terbatas sebagai tempat penyimpan buku. Bagi guru yang kreatif, keberadaan perpustakaan dapat dijadikan sumber belajar yang bermanfaat. Siswa tidak termotivasi memanfaatkan perpustakaan sebagai sumber belajar (Oktavia dan Rahmah, 2013: 79). Perpustakaan sebagai temapat yang menyimpan dan menyediakan sumber pengetahuan berupa bahan cetak, bahan elektronik, dan sumber informasi audio visual. Tersedianya beberapa sumber pengetahuan tersebut, harusnya

perpustakaan dapat berfungsi sebagai sumber belajar bagi peserta didik, pendidik profesional, maupun peneliti dan semua pihak yang membutuhkan informasi dan pengetahuan.

Perpustakaan dapat dimanfaatkan menjadi pemnafaatan yang lebih luas, tidak terbatas pada proses pembelajaran saja, melainkan juga berfungsi sebagai kegiatan penelitian dan kegiatan pendidikan lainnya. Oleh karena itu, koleksi perpustakaan harus disesuaikan dengan kebutuhan masyarakat pengguna perpustakaan. Koleksi perpustakaan tidak hanya terbatas pada koleksi bahan-bahan cetak, tetapi harus diperluas pada bahan-bahan non-cetak seperti teknologi terkini CD-ROM, video disc, pemanfaatan komputer berjaringan internet yang disediakan diperpustakaan untuk akses sumber-sumber pengetahuan secara online.

B. Hakikat Media Pembelajaran

1. Pengertian media pembelajaran

Media sebagai alat fisik yang dapat menyajikan pesan yang merangsang individu untuk belajar, misalnya media cetak, media elektronik dan lain sebagainya. Hal itu dapat dikatakan sebagai media pembelajaran ketika digunakan untuk menyampaiakan pesan dengan tujuan pembelajaran. Tujuan media adalah mempermudah komunikasi dan belajar.

Istilah pembelajaran digunakan untuk menunjukkan usaha pendidikan yang dilaksanakan secara sengaja, dengan tujuan yang ditetapkan terlebih dahulu sebelum proses dilaksanakan, serta pelaksanaannya terkendali. Dalam proses pendidikan sering kali seseorang belajar tanpa disengaja, tanpa mengetahui tujuannya terlebih dahulu dan tidak selalu terkendalikan baik dalam artian isi, waktu, proses, maupun hasilnya.

Asosiasi pendidikan Nasional di Amerika *(National Education Association/NEA)* menyatakan bahwa media adalah bentuk-bentuk komunikasi baik tercetak maupun audiovisual serta pera-

latannya. Media hendaknya dapat dimanipulasi, dilihat, didengar maupun dibaca. Briggs dalam Sadiman (2009: 6-7) menyatakan bahwa media pembelajaran adalah peralatan fisik untuk membawakan atu menyempurnakan isi pembelajaran dan dapat merangsang peserta didik untuk belajar.

Media pendidikan yang dipergunakan dalam rangka komunikasi dan interaksi pendidik dengan peserta didik dalam proses pembelajaran dapat dikatakan sebagai media pembelajaran. Tujuan media pembelajaran ini ialah untuk memungkinkan guru mengajar lebih sedikit, dan peserta didik belajar lebih banyak (Schramm, 1984: 1-2). Media pembelajaran sebagai bagian dari komponen pembelajaran juga berfungsi untuk mencapai tujuan pembelajaran yang telah ditentukan. Dalam proses pembelajaran, media pembelajaran menempati posisi yang sangat penting sebagai salah satu komponen sistem pembelajaran. Media pembelajaran merupakan komponen integral dalam dari sistem pembelajaran.

Dari berbagai pendapat di atas, dapat di ketahui pengertian bahwa media pembelajaran adalah segala sesuatu yang digunakan untuk menyalurkan pesan serta dapat merangsang pikiran, perasaan, perhatian, dan kemauan peserta didik, sehingga dapat memunculkan kegiatan belajar yang disengaja dan memiliki tujuan.

2. Fungsi dan manfaat media pembelajaran

Dalam proses pembelajaran siswa memiliki ciri-ciri masing. Hal ini terutama terkait dengan efisiensi penggunaannya. Kemampuan seorang siswa yang normal akan dapat dengan mudah menerima pengertian dengan cara mengolah rangsangan dari luar yang ditanggapi oleh indranya, baik penciuman, perasa maupun peraba. Hamalik (1990: 12) mengemukakan bahwa pemakaian media dalam proses belajar mengajar dapat membangkitkan motivasi dan rangsangan kegiatan pembelajaran.

Penggunaan media pembelajaran pada tahap pengenalan pembelajaran akan sangat membantu keefektifan proses belajar mengajar dan penyampaian pesan dan minat siswa. Media pengajaran juga dapat membantu siswa meningkatkan pemahaman dan memudahkan penafsiran yang akhirnya dapat meningkatkan prestasi belajar siswa. Karena hambatan yang sering dalam berkomunikasi disebabkan oleh adanya verbalisme, kekacauan penafsiran, perhatian yang bercabang, tidak ada tanggapan, kurang perhatian dan keadaan fisik lingkungan belajar yang menggangu. Dengan menggunakan media pengajaran secara tepat dan bervariasi. Selanjutnya Sudirdjo dan Siregar (2012: 4) menjelaskan bahwa berbagai hambatan dapat diatasi dan media pengajaran dapat berguna untuk menumbuhkan kegairahan belajar, memungkinkan interaksi yang lebih langsung antara siswa dengan lingkungan dan kenyataan serta memungkinkan siswa untuk belajar secara individual sesuai dengan kemampuan dan minatnya masing-masing. Menurut Levie dan Lants dalam Azhar Arsyad (2011: 12), ada 4 fungsi media pembelajaran yaitu, fungsi atensi, fungsi afektif, fungsi kognitif, fungsi kompensatoris.

Fungsi atensi, inti dari media visual ini adalah untuk memusatkan perhatian siswa dan memberikan daya tarik pada isi materi pelajaran yang sedang dipelajari. Hal ini dilakukan karena seringkali peserta didik kurang tertarik ketika melihat materi pelajaran yang berupa teks penuh atau berhadapan dengan materi yang kurang disenangi. Dengan adanya visualisasi berupa gambar ini siswa akan tertarik untuk mengikuti pelajaran dan lebih mudah mengingat suatu konsep melalui sebuah gambar yang menarik.

Fungsi afektif, simbol, grafik, atau gambar yang terdapat dalam suatu media visual dapat memberikan kesan *enjoy* bagi pembacanya sehingga mampu membangkitkan emosi dan sikap pembaca. Misalnya informasi yang menyangkut masalah sosial atau ras. *Fungsi kognitif*, fungsi kognitif dari media berbasis visual terli-

hat dari visualisasi atau gambar yang memiliki tujuan untuk meningkatkan pemahaman dan memperjelas suatu informasi atau pengetahuan.

Fungsi kompensatoris, fungsi ini berkaitan dengan bantuan kepada siswa yang lemah dan lambat dalam menangkap makna dari materi pelajaran yang disampaikan melalui teks atau lisan. Dengan adanya media visual berupa gambar/grafik atau visualisasi lainnya siswa akan lebih mudah untuk memahami dan mengingat apa yang dipelajari. Manfaat media pembelajaran secara praktis dalam proses pembelajaran, antara lain:

a. Media pembelajaran dapat memperjelas penyajian pesan dan informasi sehingga meningkatkan proses dan hasil belajar.
b. Media pembelajaran dapat meningkatkan dan mengarahkan perhatian anak sehingga dapat menimbulkan motivasi belajar, interaksi lebih langsung antara siswa dan lingkungannya.
c. Media pembelajaran dapat mengatasi keterbatasan indera, ruang, dan waktu (Miarso, 2007: 459).
    1) Objek atau benda yang terlalu besar untuk ditampilkan langsung di ruang kelas dapat diganti dengan gambar, foto, slide, realita, film, radio, atau model.
    2) Objek atau benda yang terlalu kecil yang tidak tampak oleh indera dapat disajikan dengan bantuan mikroskop, film, slide, atau gambar.
    3) Kejadian langka yang terjadi di masa lalu atau terjadi sekali dalam puluhan tahun dapat ditampilkan melalui rekaman video, film, foto, slide, disamping secara verbal.
    4) Objek atau proses yang amat rumit seperti peredaran darah dapat dapat ditampilkan secara konkret melalui film, gambar, slide, atau simulasi komputer.
    5) Kejadian atau percobaan yang dapat membahayakan dapat disimulasikan dengan media seperti komputer, film, dan video.

6) Peristiwa alam seperti terjadinya letusan gunung berapi atau proses yang dalam kenyataan memakan waktu lama seperti proses kepompong menjadi kupu-kupu dapat disajikan dengan teknik-teknik rekaman seperti time lapse untuk film, video, slide, atau simulasi komputer.

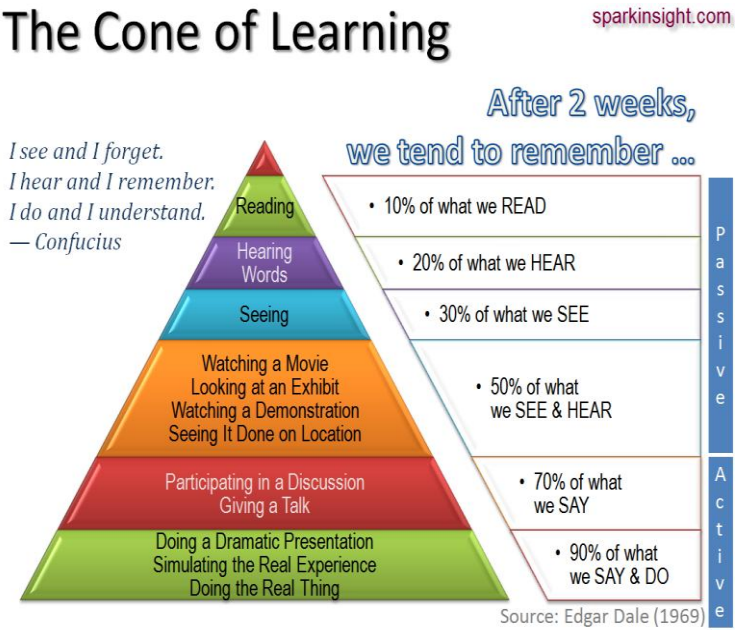
d. Media pembelajaran dapat memberikan kesamaan pengalaman kepada siswa tentang peristiwa-peristiwa lingkungan mereka, serta memungkinkan terjadinya interaksi langsung dengan guru, masyarakat, dan lingkungannya.

3. Prinsip-prinsip media pembelajaran

Sistem pendidikan menuntut adanya perbaikan, pembaharuan dan pengembangan, baik dengan sarana fisik maupun non fisik. Untuk itu diperlukan tenaga pengajar yang memiliki kemampuan yang lebih memadai, diperlukan dan kinerja yang ekstra , peralatan yang lengkap dan administrasi yang lebih teratur. Guru hendaknya dapat menggunakan peralatan yang lebih ekonomis, efesien dan mampu dimiliki oleh sekolah serta tidak menolak digunakan peralatan teknologi modern yang relevan dengan tuntutan masyarakat dan perkembangan zaman.

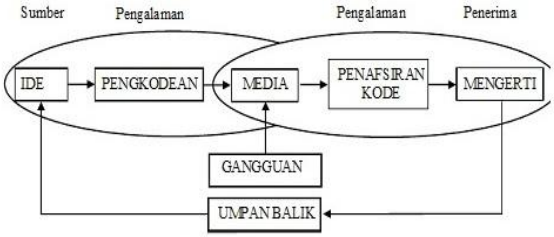
Hal ini sebagaimana diungkapkan oleh Edgar Dale (1969: 458). Ia menyatakan bahwa hasil belajar seseorang diperoleh mulai dari pengalaman langsung (kongkret) berdasarkan kenyataan yang ada di lingkungan hidupnya, kemudian melalui benda-benda tiruan, dan selanjutnya sampai kepada lambang-lambang verbal (abstrak). Untuk kondisi seperti inilah kehadiran media pembelajaran menjadi sangat signifikan bagi terciptanya proses dan hasil pembelajaran yang optimal. Dalam posisinya ini, media diharapkan dapat merangsang keterlibatan berbagai alat indera atau dimaksimalkan bagi seluruh alat indera pembelajar. Hal ini didukung oleh landasan teori penggunaan media yang dikemukakan oleh Edgar Dale, yaitu teori kerucut pengalaman Dale *(Dale's Cone*

of Experience) seperti gambar di bawah:



Gambar 6.1 Kerucut pengalaman Dale

Media pembelajaran merupakan media yang digunakan dalam proses pembelajaran sehingga terjadi proses komunikasi yang berlangsung dalam suatu sistem. Dengan demikian, media pembelajaran menempati posisi yang cukup penting sebagai salah satu komponen sistem pembelajaran. Media pembelajaran adalah komponen integral dari sistem pembelajaran. Berikut ini gambar posisi media pembelajaran sebagai komponen komunikasi.



Bagan 6.2 Posisi media dalam pembelajaran

Karena media pembelajaran diartikan identik dengan "perantara" seperti apa yang dijelaskan di atas, maka dalam hal ini, media yang digunakan guru memiliki posisi penting sebagai alat bantu dalam kegiatan pembelajaran, yaitu alat bantu mengajar yang strategis, efektif, dan efisien apabila digunakan sesuai dengan proporsinya. Gambar, foto, karikatur, poster, koran, bagan, grafik, peta, globe, benda model, slide, komputer, transparansi, radio, televisi, DVD, lingkungan (fisik, alam, sosial, dan peristiwa), alat-alat grafis, photografis, elektronik, alat bantu visual maupun yang lain dapat digunakan untuk menangkap, memproses, dan menyusun serta menampilkan kembali informasi visual atau verbal. Dari sinilah guru akan menampilkan perannya sebagai informator, organisator, motivator, direktor, inisiator, transmitter, mediator, fasilitator dan evaluator.

Agar guru dalam menggunakan media pendidikan yang efektif setiap guru harus memiliki pengetahuan dan pemahaman yang cukup tentang media pendidikan dan pengajaran. Menurut Asnawir dan Basyiruddin Usman (2002: 34), pengetahuan tersebut diantaranya sebagai berikut: (1) media sebagai alat komunikasi guna lebih mengefektifkan proses belajar mengajar; (2) media berfungsi sebagai alat untuk mencapai tujuan pendidikan; (3) adanya hubungan yang selaras antara metode pengajaran dengan media pengajaran; (4) mengetahui penggunaan media pembelaja-

ran dalam setiap mata pelajaran yang di ajarkan; dan (5) melakukan usaha dan inovasi dalam media pendidikan. Berdasarkan usaha tersebut jelaslah bahwa media pengajaran sangat membantu dalam upaya mencapai keberhasilan dan proses belajar mengajar. Oleh sebab itu guru harus mempunyai ketrampilan memilih media pembelajaran, disamping itu perlu dilakukan latihan-latihan secara kontinyu dan sistematis.

4. Macam-macam media pembelajaran

Media pembelajaran banyak sekali jenis dan macamnya. Rudy Bretz dalam Sadiman (2009: 20), mengidentifikasi jenis-jenis media berdasarkan tiga unsur pokok yaitu suara, visual dan gerak. Dari tiga unsur tersebut, Bretz mengelompokkan media menjadi delapan kategori, yaitu: media audio, media cetak, media visual diam, media visual gerak, media audio semi gerak, media semi gerak, media audio visual diam, dan media audio visual gerak. Berikut ini penjelasan dari masing-masing media tersebut.

a. Media Visual

Media visual termasuk media grafis, yang berfungsi untuk menyalurkan pesan dan sumber ke penerima pesan. Simbol komunikasi visual merupakan sarana yan digunakan untuk menyampaikan pesan. Media visual adalah gambar yang secara keseluruhan dari sesuatu yang dijelaskan kedalam suatu bentuk yang dapat divisualisasikan. Media visual ini terdiri atas media yang tidak dapat diproyeksikan (*non-projected visuals*) dan media yang dapat diproyeksikan (*projected visuals*). Media yang dapat diproyeksikan bisa berupa gambar diam atau bergerak (Lee and Owens, 2004: 116).

Media pembelajaran berbasis visual memegang peran yang sangat penting dalam proses belajar. Media visual dapat memperlancar pemahaman dan memperkuat ingatan. Adanya media visual, dapat menumbuhkan minat siswa dalam

mencari hubungan antra materi pelajaran dengan keadaan di dunia nyata. Visualisasi yang efektif harus diletakkan pada konteks yang memiliki makna bagi siswa.

b. Media Audio

Penggunaan media audio ini berhubungan erat dengan keterampilan mendengarkan peserta didik. Media audio adalah media penyampai pesan yang berupa audio (suara) yang digunakan untuk memberikan rangsangan pada pikiran, perasaan dan berhatian siswa untuk melakukan aktivitas belajar. Media audio biasa disajikan dalam bentuk kaset rekaman atau radio. Karena sifat audio yang cenderung memiliki beberapa kelemahan media ini harus dikolaborasikan dengan jenis media lannya.

c. Media Audio-Visual

Media audio visual ini merupakan perpaduan antara media yang di lihat dan media yang didengar atau biasa disebut dengan media pandang-dengar. Media ini merupakan media yang lebih lengkat dari media lainnya. Bahkan untuk situasi tertentu, dapat menggantikan posisi guru dalam mengajar. Dalam hal ini, guru tidak selalu berperan sebagai penyaji materi tetapi karena penyajian materi bisa diganti oleh media, maka peran guru bisa beralih menjadi fasilitator belajar.

d. Media Cetak

Media cetak meliputi bahan bacaan. Di Indonesai Bahan bacaan masih sedikit jumlahnya bila dilihat dari kebutuhan. Lagi pula kecenderungan dan rangsangan untuk membacapun masih kurang. Padahal kegiatan membaca merupakan suatu yang cukup penting artinya bagi siswa.

Dengan membaca secara teratur siswa dapat menyerap gagasan, teori, analisis atau penemuan orang lain. Dan lewat kegiatan membaca oarang dapat mengikuti setiap perkembangan baru yang terjadi. Selain meliputi bahan

bacaan, media cetak menampilkan simbol-simbol tertentu. Macam-macam media cetak antara lain yaitu: buku, koran, dan majalah.

5. Pemilihan media pembelajaran

Seorang guru dalam proses belajar mengajar harus menentukan pemilihan Media Pembelajaran dengan mempertimbangkan hal-hal sebagai berikut:

a. Subyektifitas didalam memilih media pembelajaran harus dihindari, artinya guru tidak boleh memilih suatu media pengajaran atas kesenangan pribadi. Untuk menghindarkan ini, alangkah baiknya guru meminta pandangan atau saran dari teman sejawat atau melibatkan siswa di dalam memilih media pengajara.
b. Program pembelajaran yang akan disampaiakan kepada peserta didik harus sesuai dengan kurikulum yang berlaku, baik isinya, strukturnya maupun kedalamannya. Terkecuali jika program itu hanya dimaksudkan untuk mengisi waktu seggang saja, dari pada anak didik bermain tidak karuan.
c. Sasaran program yang dimaksud adalah anak didik yang menerima informasi pengajaran melalui media pengajaran/pembelajaran.
d. Pada tingkat usia tertentu dan dalam kondisi tertentu, anak didik mempunyai kemampuan tertentu pula, baik cara berfikirnya, daya imajinasi nya, kebutuhannya, maupun daya tahan dalam belajarnya. Untuk itu, media pembelajaran yang digunakan harus dilihat kesesuaiannya dengan perkembangan anak didik.
e. Situasi dan Kondisi. Situasi dan kondisi yang dimaksud meliputi situasi dan kondisi sekolah serta situasi dan kondisi peserta didik yang akan mengikuti pelajaran.
f. Kualitas teknik. Dari segi teknik media pembelajaran yang

akan digunakan harus diperhatikan dan dikuasai oleh guru, apakah sudah memenuhi persyaratan media pembelajaran untuk digunakan sebagai alat bantu mentransfer materi dari guru kepada siswa.

g. Efektifitas dan efisiensi Penggunaan. Keefektifitasan berkenaan dengan hasil yang dicapai, sedang efisiensi berkenaan dengan proses pencapain hasil dalam proses belajar mengajar Keefektifitasan dalam penggunaan media pembelajaran, meliputi apakah dengan menggunakan media pembelajaran tersebut pelajaran dapat diserap dengan mudah oleh anak didik. Sedangkan effesiensi meliputi apakah dengan menggunakan biaya, tenaga yang dikeluarkan dapat ditekan siminim mungkin.

Dalam bukunya Ahmad Rohani (2004: 93) yang berjudul *Media Intruktional Edukatif* terdapat tiga hal yang dipertimbangkan seseorang dalam pemilihan media pembelajaran antara lain: (1) relevansi pengadaan media pembelajaran, (2) kelayakan pengadaan media pembelajaran, dan (3) kemudahan pengadaan media pembelajaran. Selain itu, dalam memilih media pembelajaran perlu memperhatikan tiga prinsip utama yaitu (1) kejelasan maksud dan tujuan, (2) familiaritas media yang digunakan, dan (3) adanya sejumlah media yang dapat diperbandingkan (Mashudi, 2013: 98). Kriteria lain untuk memilih dan menentukan media pembelajaran yang tepat dengan mempertimbangakan faktor ACTION.

a. Acces, artinya media pembelajaran yang akan digunakan dapat tersedia, mudah, dan dapat dimanfaatkan.
b. Cost, artinya, media yang akan digunakan pembiayannya terjangkau.
c. Tehnology, artinya media pembelajaran yang akan diggunakan tersedia dan mudah menggunakannya.
d. Interactive artinya artinya media pembelajaran yang akan digunakan dapat memunculkan komunikasi dua arah atau inte-

raktivitas. Sehingga siswa akan terlibat/ aktif baik secara fisik maupun, intelektual dan mental.

e. Organization artinya dalam memilih pembelajaran secara organisatoris mendapat dukngan dari pimpinan sekolah (ada unit seperti organisasi seperti pusat pembelajaran yang mengelola).
f. Novelty, artinya media pembelajaran yang dipilih memiliki kebaharuan, sehingga memiliki daya tarik siswa untuk lebih giat belajar.

Menurut Arief S. Sadiman (2009: 84) ada tiga model yang dapat dijadikan prosedur dalam pemilihan media pembelajaran yang digunakan yaitu:

a. Model flowcart, model ini menggunakan eliminasi dalam pengambilan keputusan.
b. Model Matrix, yaitu berupapenggunaan model pengambilan keputusan, pemilihan sampai seluruh criteria pemilihan diidentifikasi.
c. Model check list artinya, yang menangguhkan keputusan pemilihan sampai semua criterianya dipertimbangkan.

6. Pola pemanfaatan media pembelajaran kontekstual

Menurut Arief Sadiman (2009: 189) pemanfaatan media dilakukan dengan menggunakan dua pola pemanfaatan, yaitu pola pemanfaatan media dalam situasi kelas dan pola pemanfaatan media di luar situasi kelas.

a. Pola pemanfaatan media dalam situasi kelas (*Classroom Setting*)
Dalam pemanfaatan ini, media pembelajaran dimanfaatkan untuk menunjang tercapainya tujuan tertentu. Pemanfaatan media dalam situasi kelas ini penggunaannya dipadukan dengan proses belajar mengajar dalam situasi kelas. Beberapa hal yang harus dipertimbangkan dalam memanfaatkan media pembelajaran yaitu:

1) Tujuan yang akan dicapai
2) Materi pembelajaran yang mendukung tercapainya tujuan
3) Strategi pembelajaran yang sesuai untuk mencapai tujuan.

Selain ketiga hal iatas, dalam penggunaan media pembelajaran, guru dan siswa harus hadir dalam satu ruang kelas dan berinteraksi secara langsung *(face to face)*. Pertimbangan dari sisi biaya, kepraktisan, dan kemampuan pengguna media tersebut juga perlu dilakukan. Dengan kata lain, penggunaan media pembelajaran harus memenuhi kriteria praktis, ekonomis, dan mudah untuk digunakannya.

b. Pola pemanfaatan media di luar situasi kelas

Pemanfaatan media di luar situasi kelas dapat dibedakan menjadi tiga kelompok utama yaitu pemanfaatan secara bebas, pemanfaatan secara terkontrol, dan pemanfaatan secara kelompok (Sadiman, dkk, 2009: 189).

1) Pemanfaatan secara bebas

Pemanfaatan secara bebas adalah bahwa media itu digunakan tanpa kontrol atau diawasi. Pembuatan program media mendistribusikan program media di masyarakat pemakai media, baik dengan cara diperjualbelikan maupun didistribusikan secara bebas.

Media digunakan menurut kebutuhan masing-masing. Biasanya pemakai media menggunakannya secara perorangan. Penggunaan media ini tidak ada tujuan khusus. Artinya, dalam menggunakan media ini, pengguna media tidak dituntut untuk mencapai tingkat pemahaman tertentu dan tidak adanya umpan balik, serta evaluasi hasil belajar dari penggunaan media tersebut.

2) Pemanfaatan media secara terkontrol

Pemanfaatan media secara terkontrol artinya bahwa mdia pembelajaran digunakan dalam situasi yang telah

diorganisasikan dengan baik dan memiliki tujuan khusus. Biasanya sasaran didik diatur dalam kelompok-kelompok belajar.

Hasil belajar mereka dievaluasi secara teratur. Alat evaluasi belajar juga dibuat oleh pembuat media tersebut. Pelaksanaan evalusi dapat diatur oleh para tutor. Dalam hal penilaian, penilaian dapat diakukan oleh pendidik/tutor dengan berpedoman pada kunci jawaban yang telah dibuat oleh pembuat program media.

3) Pemanfaatan media secara perorangan, kelompok, atau massal

Media dapat digunakan secara perorangan. Artinya, media itu digunakan oleh satu orang saja. Media yang dapat digunakan secara mandiri atau perorangan, biasanya diberikan pelengkap berupa petunjuk penggunaan yang jelas.

Media dapat digunakan secara berkelompok dengan jumlah anggota kelompok 2-8 orang. Atau berupa kelompok besar yang beranggotakan 9-40 orang. Penggunaan media secara berkelompok juga perlu memiliki buku petunjuk yang biasanya ditujukan kepada ketua kelompok atau guru. Penggunaan media secara berkelompok ini memiliki kelebihan, anggota kelompok bida berdiskusi mengenai materi yang dipelajari.

Media dapat juga digunakan secara masal. Artinya dapat digunakan dengan jumlah anggota puluhan, ratusan, atau ribuan. Media yang dirancang seperti ini biasanya disiarkan melalui pemancar, seperti radio, televisi, atau digunakan dalam ruang yang besar seperti film 35 m. Untuk memudahkan orang yang belajar dengan menggunakan media seperti ini sebaiknya kepada para peseta diberikan bahan tercetak sebelumnya.

7. Strategi pemanfaatan media pembelajaran

Media seharusnya digunakan dengan perencanaan yang sistematis. Penggunaan media pembelajaran harus ditujuakan pada tercapainya tujuan pembelajaran dengan mempertimbangkan jenis materi yang dipelajari. Supaya media dapat digunakan secara efektif dan efisien ada tiga langkah utama yang perlu diikuti dalam menggunakan media yaitu (1) persiapan, (2) penggunaan media, dan (3) tindak lanjut (Sadiman, dkk, 2009: 198).

a. Persiapan sebelum menggunakan media
   Persiapan sebelum menggunakan media. Maksudnya adalah jika penggunaan media agar dapat berjalan dengan baik maka perlu membuat persiapan yang baik pula. Misalnya dengan cara mempelajari petunjuk-petunjuk penggunaannya terlebih dahulu, mempersiapkan peralatan yang diperlukan untuk menggunakan media tersebut, dan lain sebagainya. Persiapan ini bertujuan agar proses pembelajaran yang menggunakan media berjalan efektif.
b. Kegiatan selama menggunakan media
   Pelaksanaan pembelajaran yang melibatkan penggunaan media, suasana pembelajaran juga harus diciptakan agar terhindar dari gangguan-gangguanyang dapat mengalihkan perhatian dan konsentrasi peserta didik dalam belajar pada hal-hal yang tidak berhubungan dengan tujuan pembelajaran.
c. Kegiatan Tindak Lanjut
   Tindak lanjut pembelajaran dilakukan guru untuk mengetahui sejauh mana pemahaman peserta didik terhadap materi pelajaran dan seberapa besar pencapaian tujuan pembelajaran yang melibatkan media pembelajaran.

C. Hakikat Alat Peraga (Alat Pembelajaran)

1. Pengertian alat peraga

Pembelajaran merupakan proses komunikasi/interaksi an-

tara guru dengan peserta didik. Proses pembelajaran dikatakan berjalan dengan baik, dapat dilihat dari salah satu indikator yaitu hasil belajar yang baik. Perbedaan hasil belajar diantara peserta didik merupakan salah satu ciri bahwa di dalam pembelajaran tersebut terdapat kesulitan dalam memahami materi pelajaran. Kesulitan yang sering dihadapi guru dalam proses pembelajaran di dalam kelas adalah bagaimana materi pelajaran yang disampaikan dapat dikuasai secara tuntas oleh peserta didik. Kesulitan belajar yang terjadi dikelas diantaranya yaitu sulit memahami konsep-konsep yang abstrak serta menghubungkan dengan kondisi riil. Hal tersebut dikarenakan peserta didik memiliki kecerdasan yang beragam dan latar belakang yang berbeda. Untuk mengatasi kesulitan belajar tersebut, seorang guru dapat menggunakan salah satu alternatif pembelajaran dengan menyajikan alat peraga.

Alat peraga merupakan bagian dari media pembelajaran yang berbentuk objek fisik. Alat peraga dapat diartikan sebagai suatu perangkat benda konkret yang dirancang, dibuat dan disusun secara sengaja yang digunakan untuk membantu menanamkan dan memahami konsep-konsep atau prinsip-prinsip dalam materi pembelajaran (Anderson, 1987: 37). Dengan alat peraga hal-hal yang abstrak itu dapat disajikan dalam bentuk model-model berupa benda konkret yang dapat dilihat dan dimanipulasi sehingga mudah dipahami oleh peserta didik. Oleh karena itu, setiap pendidik harus mampu merancang, membuat, dan menggunakan alat peraga dalam pembelajaran sehingga peserta didik lebih mudah memahami materi dan menimbulkan minat belajar yang lebih tinggi dan pemahaman materi yang lebih cepat.

Alat peraga pembelajaran disusun berdasarkan prinsip bahwa pengetahuan yang ada pada setiap manusia diterima atau ditangkap melaui panca indera. Semakin banyak indera yang digunakan untuk menerima sesuatu maka semakin banyak dan semakin jelas pula pengertian atau pengetahuan yang diperoleh.

Dengan kata lain, alat peraga disampaikan dengan maksud untuk mengerahkan indera sebanyak mungkin kepada suatu objek sehingga mempermudah persepsi.

Alat peraga juga dapat dikatakan sebagai alat bantu non verbal. Alat peraga yang digunakan dalam pembelajaran dapat berupa benda riil, gambar maupun diagram. Keuntungan alat peraga riil, dapat dipindah-pindah dimanipulasikan), sedangkan kelemahannya adalah tidak dapat disajikan dalam buku (tulisan). Oleh karena itu, untuk bentuk tulisan menggunakan gambar atau diagram, tetapi kelamahan model ini tidak dapat dimanipulasikan.

Secara umum alat peraga memili fungsi yang hampir sama dengan media pembelajaran. Alat merupakan alat yang berfungsi memperagakan suatu hal atau benda atau bahkan kejadian tertentu sesuai dengan keadaan aslinya, hanya saja benda yang digunakan untuk memperagakan itu bersifat tidak alamiah (hasil penciptaan manusia). Hal itulah yang membedakan antara alat peraga dengan media pembelajaran. Alat peraga yang dugunakan dalam proses pembelajaran haruslah sesuai dengan tingkat pengalaman peserta didik.

2. Tujuan penggunaan alat peraga

Sebelum mempergunakan alat peraga lain sebagai pengganti bendabenda asli, seorang guru perlu menelaah terlebih dahulu apakah penggunaan benda-benda asli memungkinkan atau tidak. Jika tidak terdapat benda asli, maka alat peraga dapat diadakan dari benda-benda pengganti yang memiliki esensi yang sama. Sebelum membuat alat peraga seorang guru harus merencanakan dan memilih alat peraga yang paling tepat untuk digunakan. Untuk itu perlu diperhatikan tujuan yang hendak dicapai dari penggunaan alat peraga tersebut agar efisiensi hasil belajar siswa dapat tercapai. Adapun tujuan dari alat peraga antara lain:

a. Sebagai alat bantu dalam pendidikan.

b. Untuk menimbulkan perhatian terhadap materi pelajaran.
c. Untuk mengingatkan suatu pesan atau informasi.
d. Untuk menanamkan tingkah laku atau kebiasaan yang baru.
e. Untuk mengubah sikap dan persepsi siswa.
f. Untuk mengubah pengetahuan, pendapat dan konsep-konsep (Annisah, 2014: 4).

Jika tujuan pembelajarannya rumit, maka mungkin diperlikan lebih dari satu macam alat peraga. Kemampuan penyampaian pesan masing-masing alat peraga berbada-beda, misalnya leaflets dan pamplets lebih banyak berisi pesan sedangkan poster lebih sedikit pesan-pesan tetapi bersifat pemberitahuan atau propaganda. Dengan sendirinya alat peraga yang dipergunakan untuk meningkatkan pengetahuan akan berbeda dengan alat peraga yang dipergunakan untuk meningkatkan ketrampilan.

3. Fungsi dan kegunaan alat peraga

Alat peraga pembelajaran berfungsi untuk memberikan visualisasi yang nampak seperti aslinya, dimana visualisasi itu akan memberikan pengertian yang sejelas-jelasnya kepada peserta didik terhadap materi yang dirasa sulit untuk dipahami Adapun fungsi alat peraga dalam proses belajar mengajar, yaitu:

a. Penggunaan alat peraga dalam proses belajar mengajar bukan merupakan fungsi tambahan tetapi mempunyai fungsi tersendiri sebagai alat bantu untuk mewujudkan situasi belajar mengajar yang efektif.
b. Penggunaan alat peraga merupakan bagian yang integral dari keseluruhan situasi mengajar.
c. Alat peraga dalam integral dengan tujuan dan isi pelajaran.
d. Alat peraga dalam pengajaran bukan hanya alat hiburan/pelengkap.
e. Alat peraga dalam pengajaran lebih diutamakan untuk mempercepat proses belajar mengajar dan membantu siswa dalam

menangkap pengertian yang diberikan guru.

f. Penggunaan alat peraga dalam pengajaran diutamakan untuk mempertinggi mutu belajar mengajar (Sudjana dan Rivai, 2009: 99).

Di samping enam fungsi diatas, penggunaan alat peraga mempunyai nilai-nilai sebagai berikut:

a. Dapat meletakkan dasar-dasar yang nyata untuk berpikir, untuk dapat mengurangi terjadinya verbalisme.
b. Dapat memperbesar minat dan perhatian siswa untuk belajar.
c. Dapat meletakkan dasar untuk perkembangan belajar sehingga hasil belajar bertambah mantap.
d. Memberikan pengalaman yang nyata dan dapat menumbuhkan kegiatan berusaha sendiri pada setiap siswa.
e. Menumbuhkan pemikiran yang teratur dan berkesinambungan.
f. Membantu tumbuhkembangnya pemikiran dan kemampuan berbahasa.
g. Memberikan pengalaman yang tidak mudah diperoleh dengan cara lain serta membantu pengalaman belajar yang lebih sempurna.

Di samping beberapa fungsi tersebut, alat peraga dalam pendidikan juga memiliki banyak fungsi yaitu antara lain:

a. Menjadikan pelajaran lebih menarik.
b. Menghemat waktu belajar.
c. Memantapkan hasil belajar.
d. Membantu siswa yang ketinggalan pelajaran.
e. Dapat berorientasi langsung dengan kehidupan.
f. Membantu mengatasi kesulitan dan menjelaskan hal-hal yang sulit.
g. Menjadikan pelajaran lebih konkret.
h. Menjadikan suasana pelajaran lebih hidup, baik, dan menyenangkan.

i. Mendorong anak gemar berkarya dan membaca.
j. Bila digunakan secara tepat akan terbentuk kebiasaan berpikir, menganalisa dan teliti.

4. Prinsip-prinsip penggunaan alat peraga

Prinsip-prinsip penggunaan alat peraga tersebut adalah sebagai berikut:

a. Menentukan jenis alat peraga dengan cepat, artinya sebaiknya guru terlebih dahulu memilih alat peraga manakah yang sesuai dengan tujuan dan bahan pelajaran yang hendak diajarkan.
b. Menetapkan atau memperhitungkan subjek dengan tepat, artinya perlu diperhitungkan tingkat kemampuan dan kematangan anak didik.
c. Menyajikan alat peraga dengan tepat.
d. Menempatkan dan memperlihatkan alat peraga pada waktu, tempat dan situasi (Gerlack and Elly dalam Asyhar, 2011: 82).

Sebelum penggunaan alat peraga, sebaiknya seorang guru mencoba terlebih dahulu alat-alat tersebut yang masih dalam bentuk kasar sebelum diproduksi seluruhnya. Adapun kegunaan dari tes percobaan ini adalah untuk mengetahui sejauh mana alat peraga tersebut dapat dimengerti oleh sasaran pendidikan.

D. Hubungan Sumber, Media, dan Alat Pembelajaran

Pada prinsipnya antara alat peraga, media pembelajaran, sumber belajar dan bahan pembelajaran, meskipun secara kebendaan bisa sama, tetapi keempatnya mempunyai hubungan yang erat, meskipun secara fungsional dalam pembelajaran ada perbedaan. Dalam hubungannya sumber, media, dan alat pembelajaran, suatu benda dapat memiliki fungsi lebih dari satu, tidak hanya berfungsi sebagai media saja atau sebagai sumber belajar saja. Melainkan, Suatu benda dapat sekaligus berfungsi sebagai media

pembelajaran, sumber belajar, dan alat pembelajaran. Sebuah ilustrasi berikut ini akan memberikan pemahaman tentang hubungan antara alat peraga, media dan sumber belajar, dan bahan pembelajaran.

Misalnya, sebuah buku tau modul pembelajaran yang berjenis cetak memiliki desain yang cocok atau sesuai untuk pembelajaran mandiri. Tetapi karena di dalam modul terdapat uraian materi yang dilengkapi dengan ilustrasi visual dengan gambar, foto dan grafik, maka modul juga menyajikan alat peraga visual sebagai alat bantu menjelaskan materi. Modul sebagai salah satu sumber belajar juga harus mencantumkan daftar rujukan darimana materi itu didapatkan. Selain itu, modul juga harus dilengkapi dengan latihan soal dan kegiatan siswa yang berbentuk pengamatan dan pencarian sumber belajar di luar modul. Jadi dari ilustrasi tersebut, dapat dipahami bahwa antara bahan pembelajaran, alat peraga, media pembelajaran, dan sumber belajar memiliki hubungan yang saling mendukung. Alat peraga berbentuk gambar/foto/grafik.

Pada dasarnya semua istilah sumber belajar, media pembelajaran, dan alat peraga dapat dimasukkan dalam konsep media. Karena konsep media merupakan perkembangan lebih lanjut dari ketiga konsep tersebut. Alat peraga adalah alat (benda) yang digunakan untuk memperagakan fakat, konsep, prinsip, dan prosedur tertentu agar tampak lebih nyata/konkret. Media pembelajaran sebagai alat untuk memberikan motivasi bagi siswa agar terjadi proses belajar. Sedangkan sumber belajar memiliki cakupan yang lebih luas daripada media pembelajaran. Dari penjelasan tersebut dapat diketahui bahwa media pembelajaran adalah bagian dari sumber belajar. Media pembelajaran meliputi alat bantu guru dalam aktivitas pembelajaran serta sarana pembawa pesan dari sumber belajar ke penerima pesan belaar (siswa). Sebagai penyaji dan penyalur pesan, media pembelajaran dalam hal tertentubisa

mewakili guru menyajikan informasi belajar kepada siswa. Oleh karena itu, istilah media, sumber, alat peraga maupun bahan pembelajaran dapat dirangkum dalam satu istilah umum yaitu media pembelajaran.

Bab 7

PERAN GURU DAN SISWA DALAM CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING

SETIAP siswa mempunyai gaya belajar yang berbeda. Berbagai perbedaan yang ada dalam diri setiap siswa dapat dikatakan sebagai modalitas belajar. Pembelajaran kontekstual merupakan pembelajaran yang mampu menyesuaikan dengan kebutuhan dan gaya belajar siswa. Oleh karena itu, guru harus memiliki ekammpuan dalam memahami tipe belajar siswa. Pembelajaran kontekstual memandang siswa sebagai individu yang selalu bergerak dan berkembang menuju kesempurnaan. Perkembangan siswa ini berkaitan dengan perkembangan kemampuan siswa yang dipengaruhi oleh pengalaman yang dimiliki siswa. Siswa bukanlah orang dewasa dalam bentuk kecil, melainkan individu yang sedang dalam tahap-tahap perkembangan. Kemampuan belajar akan sangat ditentukan oleh tingkat perkembangan dan pengalaman siswa. Dengan demikian, peran guru bukanlah sebagai instruktur, atau penguasa yang memaksakan kehendak, melainkan guru adalah pembimbing siswa agar siswa bisa belajar sesuai dengan tahap

perkembangannya. Bab ini menguaraikan tentang gaya mengajar guru, kemampuan mengadakan variasi mengajar, pemberian reward dan hukuman, gaya belajar siswa, dan perkembangan peserta didik.

A. Peran Guru dalam Pembelajaran Kontekstual

Dalam proses pembelajaran kontekstual, setiap guru perlu memahami tipe-tipe belajar siswa, artinya guru perlu menyesuaikan gaya mengajar terhadap gaya belajar siswa. Dalam proses pembelajaran konvensional, hal ini sering terlupakan sehingga proses pembelajaran tidak ubahnya sebagai proses pemaksaan kehendak guru kepada siswa. oleh karena itu, terdapat beberapa hal yang harus diperhatikan bagi setiap guru ketika mengimplementasikan pembelajaran kontekstual *(Contextual Teaching and Learning/CTL).*

1. Siswa dalam pembelajaran kontekstual dipandang sebagai individu yang berkembang. Kemampuan belajar seseorang akan dipengaruhi oleh tingkat perkembangan dan keluasan pengalaman yang dimiliki siswa. Dengan demikian, pembelajaran tidak terpusat pada guru, dan guru tidak lagi mendominasi proses pembelajaran yang memaksakan kehendak, melainkan guru adalah pembimbing siswa agar siswa bisa belajar sesuai dengan tahap perkembangannya.
2. Setiap siswa memiliki kecenderungan untuk belajar hal-hal baru dan penuh tantangan. Oleh karena itu, guru berperan dalam memilih bahan-bahan belajar yang dianggap penting untuk dipelajari oleh siswa.
3. Belajar bagi siswa adalah proses mencari keterkaitan antara hal-hal yang baru dengan hal-hal yang sudah diketahui siswa. Jadi, peran guru adalah memberikan kemudahan dan bantuan kepada siswa untuk membuat keterkaitan antara pengetahuan baru dengan pengetahuan yang sudah dimiliki siswa sebe-

lumnya.

4. Belajar bagi siswa adalah proses menyempurnakan skema yang telah ada (asimilasi) atau proses pembentukan skema baru (akomodasi). Tugas guru dalam hal ini adalah memberikan fasilitas (mempermudah) agar siswa mampu melakukan proses asmimilasi dan proses akomodasi.

Menjadi seorang guru yang efektif adalah sebuah proses yang dimulai ketika guru pertama kali menginjak ruang kelas dan melakukan proses pembelajaran yang tidak pernah berhenti. Terdapat berbagai aspek yang dapat menentukan kriteria guru efektif, yaitu dapat menciptakan komunikasi verbal dan non-verbal yang terampil, kemampuan untuk memimpin kelas dan ruang kelas, pemahaman tentang bagaimana menyesuaikan gaya pengajaran dengan situasi tertentu, dan kemampuan untuk merancsiswaan serta memberikan pembelajaran yang berkualitas tinggi. Selain itu, bagi seorang guru perlu memiliki hal-hal yang bersifat personal *(personality),* seperti kemampuan untuk dekat dan memberikan inspirasi kepada siswa maupun orang lain untuk menyampikan ide atau pengetahuan serta mengendalikan perilaku siswa, guru perlu memiliki karisma dan kepercayaan diri, dan kekuatan personalitas (Ball and Morzani, 2009: 499).

Sebagai seorang guru, guru perlu menyadari bahwa dirinya menjadi seorang figur yang dicontoh oleh siswa, baik dari segi sikap dan perilakunya. Salah satu cara kunci agar guru dapat memberikan contoh perilaku yang baik kepada siswa adalah dengan memperlakukan siswa sebagaimana seseorang ingin diperlakukan, seperti sopan santun. Bersikap sopan santun menjadi strategi yang relatif mudah untuk diterampakn dan dipertahankan. Sikap sopan santun yang secara berkesinambungan diterapkan dalam lingkungan sekolah, akan membantu: (1) membantu meredam situasi yang sulit, (2) memberikan contoh yang konsisten dari perilaku yang baik, dan (3) menunjukkan sikap kepada orang

lain, bahwa seseorang tetap bisa bersikap tenang ketika berhadapan dengan situasi tertekan.

1. Variasi gaya mengajar guru

a. Pengertian variasi mengajar

Variasi Mengajar adalah salah satu cara membuat siswa tetap konsentrasi dan termotivasi, sehingga kegiatan pembelajaran senantiasa berjalan dengan dinamis. Variasi mengajar adalah perbuatan guru dalam kelas proses belajar mengajar yang bertujuan untuk mengatasi kebosanan siswa, sehingga dalam proses belajarnya siswa senantiasa menunjukkan ketekunan, keantusiasan, serta berperan penting secara aktif (Majid, 2015: 261).

Menurut Moh.Uzer Usman (2009, 84) variasi mengajar adalah suatu kegiatan guru dalam konteks proses interaksi belajar mengajar yang ditujukan untuk mengatasi kebosanan siswa sehingga dalam situasi belajar mengajar siswa senantiasa menunjukkan ketekunan antusiasme serta penuh partispasi. Menurut Abdul Majid (2015: 262), mengadakan variasi dalam proses pembelajaran dapat diartikan sebagai perubahan cara/gaya penyampaian yang satu kepada cara/gaya penyampaian yang lain, dengan tujuan menghilangkan kebosanan/kejenuhan siswa saat belajar, sehingga menjadi aktif berpatisipasi dalam belajarnya.

Mengadakan variasi mengajar merupakan keterampilan yang harus dikuasai guru dalam pembelajaran, untuk mengatasi kebosanan peserta didik, agar selalu antusias, tekun, dan penuh partisipasi. Variasi dalam pembelajaran adalah meningkatkan motivasi belajar peserta didik, serta mengurangi kejenuhan dan kebosanan. Keterampilan mengadakan variasi dalam proses belajar mengajar

akan meliputi tiga aspek, yaitu variasi dalam gaya mengajar, variasi dalam mengunakan media dan bahan pengajaran, dan variasi dalam interaksi antara guru dengan siswa (Mulyasa, 2013: 78). Apabila ketiga komponen tersebut dikombinasikan dalam pengunaanya atau secara integrasi, maka akan meningkatkan perhatian siswa, membangkitkan keinginan dan kemauan belajar.

b. Gaya mengajar

Menurut DePorter & Hernacki, gaya belajar merupakan suatu kombinasi dari bagaimana ia menyerap, dan kemudian mengatur serta mengolah informasi (DePorter and Hernacki, 2008: 110). Menurut Penelope Peterson dalam Allan C. Ornstein (1990: 201) mendefinisikan bahwa gaya mengajar sebagai gaya guru dalam hal bagaimana guru memanfaatkan ruang kelas, pilih kegiatan pembelajaran dan materi, dan cara pengelompokan siswa.

Nasution (2008: 94), mengemukakan bahwa gaya mengajar adalah ciri-ciri kebiasaan, kesukaan yang penting hubunganya dengan murid, bahkan gaya mengajar lebih dari suatu kebiasaan dan cara istimewa dari tingkah laku atau pembicaraan guru atau dosen. Gaya mengajar guru mencerminkan bagaimana pelaksanaan pengajajaran guru yang bersangkutan yang dipengaruhi oleh pandanganya sendiri tentang mengajar, konsep-konsep psikologi yang digunakan, serta kurikulum yang dilaksanakan serta karakteritik siswa. Banyak guru menggambarkan bahwa gaya pengajaran banyak variasinya dari segi deskriptif dan beragam maknanya. Eggen and Kauchak (2010: 409) mengelompokkan gaya mengajar guru yang diterapkan dalam proses pembelajaran menjadi empat yang diturunkan dari aliran pendidikan yaitu klasik, teknologis, personalisasi, dan interaksional.

1) Gaya mengajar klasik
   Guru dengan gaya klasik masih menerapkan konsepsi sebagai satu-satunya cara belajar dengan berbagai konsekuensi yang diterimanya. Ketika guru menjadi penguasa dikelas, siswa akan kehilangan kesempatan untuk mengaktualisasikan dirinya, yang akan mengakibatkan terhambatnya perkembangan siswa dalam proses pembelajaran. Gaya mengajar klasik tidak sepenuhnya disalahkan saat kondisi kelas mengharuskan seorang guru berbuat demikian, yaitu kondisi kelas mayoritas siswanya pasif. Dalam pembelajaran klasik, peran guru sangat dominan, karena itu, guru harus ahli *(expert)* pada bidang pelajaran yang diampunya. Dalam model pembelajaran seperti ini, siswa cenderung bersikap pasif (hanya menerima materi pembelajaran).
2) Gaya mengajar teknologis
   Guru menerapkan gaya mengajar teknologis sering menjadi bahan perbincangan yang tidak pernah selesai. Gaya mengajar teknologis ini memiliki prinsip bahwa guru dapat melakukan pembelajaran yang bersumber dari media pembelajaran dan sumber belajar yang tersedia. Guru mengajar dengan memperhatikan kesiapan siswa dan selalu memberikan stimulus untuk mampu menjawab segala persoalan yang dihadapi, guru memberi kesempatan kepada siswa untuk mempelajari pengetahuan yang sesuai dengan minat masing-masing, sehingga memberi banyak manfaat pada diri siswa.
3) Gaya mengajar personalisasi
   Pembelajaran personalisasi dilakukan berdasarkan atas minat, pengalaman, dan pola perkembangan

mental siswa. Dominasi pembelajaran ada ditangan siswa, dimana dipandang sebagai suatu pribadi. Guru yang menerapkan gaya mengajar personalisai menjadi salah satu kunci keberhasilan pencapaian prestasi belajar siswa. Guru tidak hanya memberikan materi untuk membuat siswa lebih pandai, melainkan agar siswa menjadikan dirinya lebih pandai. Guru dengan gaya mengajar personalisasi ini akan selalu meningkatkan belajar siswa dan senantiasa memandang siswa seperti dirinya sendiri. Guru tidak dapat memaksa siswa untuk menjadi sama dengan gurunya, karena siswa tersebut mempunyai minat, bakat, dan kecenderungan masing-masing.

4) Gaya mengajar interaksional

Dalam pembelajaran interaksional, peran guru dan siswa sangat dominan. Guru dan siswa berupanya memodifikasi berbagai ide atau ilmu yang dipelajari untuk mencari bentuk baru berdasarkan kajian yang dipelajari. Guru dengan gaya mengajar interaksional lebih mengedepankan dialog dengan siswa sebagai bentuk interaksi yang dinamis. Guru dan siswa atau siswa dengan siswa saling ketergantungan, artinya siswa sama-sama menjadi subyek pembelajaran, dan tidak ada yang dianggap paling berperan atau menguasai proses pembelajaran.

c. Prinsip-prinsip variasi mengajar

Beberapa prinsip yang perlu diperhatikan guru ketika membuat variasi dalam mengajar yaitu:

1) Variasi hendaknya digunakan dengan suatu maksud tertentu yang relevan dengan tujuan yang hendak dicapai.
2) Variasi harus digunakan secara lancar dan berkesi-

nambungan sehingga tidak akan merusak perhatian siswa dan tidak mengangu pelajaran.

3) Direncsiswaan secara baik, dan secara eksplisit dicantumkan dalam rencana pelajaran atau satuan pelajaran.
4) Penggunaan variasi mengajar harus luwes (tidak kaku), sehingga kehadiran variasi itu semakin mengoptimalkan kegiatan belajar mengajar.
5) Pengunaan variasi mengajar harus bersifat terstruktur, terencana, dan sistematik.
6) Perubahan yang digunakan harus bersifat efektif.
7) Penggunaan teknik variasi harus lancar dan tepat (Hasibuan dan Moedjiono, 2009: 66).

d. Tujuan mengadakan variasi mengajar

Tujuan dari mengadakan variasi dalam kegiatan pembelajaran adalah:

1) Menghilangkan kebosanan siswa dalam belajar.
2) Meningkatkan motivasi belajar siswa.
3) Mengembangkan keingintahuan siswa terhadap hal-hal yang baru
4) Melayani gaya belajar siswa yang beranekaragam.
5) Meningkatkan keaktifan/keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran.
6) Membentuk sikap positif terhadap guru dan sekolah.
7) Meningkatkan dan Memelihara perhatian siswa terhadap relevansi proses belajar mengajar.
8) Memberi pilihan dan fasilitas dalam belajar individual.
9) Mendorong siswa untuk dengan melibatkannya dalam berbagai pengalaman yang menarik pada berbagai tingkat kognitif.
10) Untuk menimbulkan dan meningkatkan perhatian siswa pada aspek-aspek pembelajaran (Djamarah,

2005: 125).

e. Komponen-komponen keterampilan mengadakan variasi
Terdapat tiga komponen penting dalam mengadakan variasi mengajar pada proses pembelajaran kontekstual, yaitu (1) variasi cara mengajar guru, (2) variasi penggunaan media dan alat pembelajaran, dan (3) variasi pola interaksi dan kegiatan siswa (Barnawi dan Arifin, 2015: 137).
   1) Variasi dalam cara mengajar guru, terdiri dari:
      a) Pengunaan variasi suara (*teacher voice):* perubahan suara dari keras menjadi lembut, dari tinggi menjadi rendah, dari cepat beruba menjadi lambat, dari gembira menjadi sedih, atau pada suatu saat memberikan tekanan pada kata-kata.
      b) Pemusatan perhatian siswa (*facusing):* memusatkan perhatian pada hal-hal yang dianggap penting dapat dilakuka oleh guru.
      c) Kesenyapan atau kebisuan guru (*teacher silence):* adanya kesenyapan, kebisuan, atau "selingan diam" yang tiba-tiba dan disengaja selagi guru menerangkan sesuatu merupakan alat yang baik untuk menarik perhatian siswa.
      d) Mengadakan kontak pandang dan gerak (*eye contact and movement):* bila guru sedang berbicara atau beriteraksi dengan siswa, sebaiknya pandangan menjelajahi seluruh kelas dan melihat ke mata murid-murid untuk menunjukkan adanya hubungan intim dengansiswa.
      e) Gerakan badan mimik muka: variasi dalam ekspresi wajah guru, gerakan kepala, dan geraka badan adalah aspek yang sangat penting dalam berkounikasi.
      f) Pergantian posisi guru di dalam kelas dan gerak

guru (*teachers movement):* pergantian posisi guru didalam kelas dapat digunakan untuk mempertahankan perhatian siswa. Terutama bagi calon guru dalam menyajikan pelajaran didalam kelas, biasakan bergerak bebas didalam kelas, biasakan bergerak bebas, tidak kaku, hindarilah tingkah laku negatif. Berikut ini ada beberapa hal yang perlu diperhatikan: (1) jangan membiasakan menerangkan sambil menghadap papan tulis, (2) jangan membiasakan menerangka dengan rah pandangan ke langi-langit, ke arah lantai, atau keluar, tetapi arahkan pandangan menjelajahi seluruh kelas, dan (3) jika diinginkan untuk mengobservasi seluruh kelas, bergeraklah perlahan-lahan dari belakang ke arah depan untuk mengetahui tingkah laku siswa.

2) Variasi penggunaan media dan alat pembelajaran
Media dan alat pengajaran, bila ditinjau dari indera yang digunakan dapat di golongkan ke dalam tiga bagian, yakni: dapat didengar, dilihat, diraba (Usman, 2009: 85). Pergantian pengunaan jenis media yang satu kepada jenis yang lain memgharuskan siswa menyesuaikan alat inderanya sehingga dapat mempertinggi perhatian karena setiap siswa menyesuaikan alat inderanya. Penggunaan alat peraga pembelajaran dapat digunakan dengan beberapa variasi, seperti:
   a) Variasi alat atau bahan dapat dilihat (*visual aids):* alat atau media yang termasuk ke dalam jenis ini ialah yang dapat dilihat, antara lain grafik, bagan, poster, diorama, spesimen, gambar, film, dan slide.
   b) Variasi alat atau bahan yang dapat didengar (*audi-*

tif aids): suara guru termasuk ke dalam media komunikasi yang utama di dalam kelas.

c) Variasi alat atau bahan yang dapat diraba, dimanipulasi, dan dapat digerakan (*motorik)*: pengunaan alat yang termasuk dalam jenis ini akan dapat menarik perhatian siswa dan dapat melibatkan siswa dalam dalam membentuk dan memperagakan kegiatanya, naik secara perorangan ataupun secara kelompok.

d) Variasi alat atau bahan yang dapat didengar, dan diraba (*audiovisual aids):* pengunaan alat jenis ini merupakan tingkat yang paling tinggi karena melibatkan semua indera.

3) Variasi pola interaksi dan kegiatan siswa

Pola interaksi guru dengan murid dalam kegiatan belajar mengajar sangat beraneka ragam coraknya, mulai gerakan yang didominasi oleh guru sampai kegiatan yang dilakukan oleh murid itu sendiri. Pola interaksi dapat berbentuk klasikal, kelompok, dan perorangan. Sedangkan variasi kegiatan bisa berupa mendengarkan informasi, menelaah materi, diskusi, latihan atau demontrasi. Dalam mengadakan variasi, guru perlu mengingat prinsip-prinsip pengunaanya yang meliputi: kesesuaian, kewajaran, kelancaran dan kesinambungan, dan perencanaan bagi alat/bahan yang memerlukan penataan khusus. Adapun jenis pola interaksi (gaya interaksi) dapat digambarkan seperti di bawah ini.

a) Pola guru - siswa: komunikasi sebagai aksi satu arah.

b) Pola guru - siswa - guru: ada kebalikan (*feedback*) bagi guru, tidak ada inteksi antara siswa.

c) Pola guru - siswa - siswa: balikan bagi guru, siswa saling belajar satu saa lain.
d) Pola guru - siswa, siswa - guru, siswa - siswa: interaksi optimal antara guru dengan murud, dan antara murud dengan siswa (komuniksi sebagai transaksi dan ilmu arah).
e) Pola melingkar: setiap siswa mendpat giliran untuk mengemukakan sambutan atau jawaban, tidak diperkenankan berbicara dua kali sebelum semua siswa mendapat giliran (Friend and Cook, 2013: 556).

2. Memberikan penghargaan dan sanksi

a. Penghargaan *(reward)*

Maslow (1970: 5) mengatakan bahwa penghargaan adalah salah satu dari kebutuhan pokok yang mendorong seseorang untuk mengaktualisasikan dirinya. Penghargaan adalah unsur disiplin yang sangat penting dalam pengembangan diri dan tingkah laku siswa. Seseorang akan termotivasi untuk meningkatkan keahliannya, ketika keahlian yang dipunyainya dapat menghasilakan prestasi dan penghargaan. Amir Daien Indrakusuma (2005: 70) menyatakan penghargaan merupakan hadiah terhadap hasil-hasil yang baik dari siswa dalam proses pendidikan. Penghargaan merupakan hal yang menggembirakan bagi siswa, dan dapat menjadi pendorong bagi belajarnya.

Penghargaan adalah alat untuk mendidik siswa agar siswa dapat merasa senang karena perbuatan atau pekerjaannya mendapat penghargaan. Penghargaan harus memiliki nilai mendidik. Mendidik disini tidak hanya dalam bidang akademik tetapi juga mendidik siswa dalam bertingkah laku yang baik (Cowley, 2011: 103). Berdasarkan

pendapat diatas dapat disimpulkan bahwa penghargaan adalah suatu hal positif yang diperoleh siswa karena siswa telah menunjukkan suatu perbuatan yang baik. Pemberian penghargaan kepada siswa akan meningkatkan perilaku yang sesuai dengan aturan yang berlaku, serta membuat siswa untuk menghindari diri dari perbuatan yang tidak sesuai dengan aturan. Dengan pemberian penghargaan siswa akan berusaha berperilaku disiplin. Maria J. Wantah (2005: 55) mengemukakan fungsi dari pemberian penghargaan adalah sebagai berikut.

1) Penghargaan mempunyai nilai mendidik. Penghargaan yang diberikan kepada siswa menunjukkan bahwa perilaku yang dilakukan oleh siswa sesuai dengan norma dan aturan yang berlaku. Apabila siswa mendapatkan suatu penghargaan, maka siswa akan memperoleh kepuasan, dan kepuasan itu akan mempertahankan, memperkuat, dan mengembangkan tingkah laku yang baik.
2) Penghargaan berfungsi sebagai motivasi pada siswa untuk mengulangi atau mempertahankan perilaku yang disetujui secara sosial. Pengalaman siswa mendapatkan penghargaan yang menyenangkan akan memperkuat motivasi siswa untuk bertingkah laku baik. Dengan adanya penghargaan siswa akan berusaha sedemikian rupa untuk berperilaku lebih baik agar mendapatkan penghargaan.
3) Penghargaan berfungsi memperkuat perilaku yang disetujui secara sosial. Apabila siswa bertingkah laku sesuai yang diharapkan secara berkesinambungan dan konsisten, ketika perilaku itu dihargai, siswa akan merasa bangga. Kebanggan itu akan menjamin siswa untuk terus mengulangi dan bahkan meningkatkan kua-

litas perilaku tersebut.

Pemberian penghargaan *(reward)* kepada peserta didik perlu memperhatikan macam-macam penghargaan, agar penghargaan yang diberikan kepada siswa dapat memberikan efek yang bermakna. Amir Daien Indrakusuma (2005: 78) menjelaskan macammacam bentuk penghargaan antara lain: pujian, penghormatan, hadiah, dan tanda penghargaan.

1) Pujian

   Pujian adalah salah satu bentuk penghargaan yang paling mudah dilakssiswaan. Pujian dapat berupa kata-kata seperti: baik, bagus, bagus sekali, dan sebagainya. Disamping berupa kata-kata, pujian dapat pula berupa isyarat-isyarat atau pertanda-pertanda. Misalnya dengan menunjukkan ibu jari (jempol), dengan menepuk bahu siswa, dengan tepuk tangan, dan sebagainya.

2) Penghormatan

   Penghargaan yang berbentuk penghormatan berbentuk dua macam. Pertama, berbentuk penobatan, yaitu siswa mendapat penghormatan di hadapan teman-temannya. Seperti dihadapan teman-teman sekelas, teman-teman sekolah, atau mungkin juga di hadapan teman dan orang tua siswa. Misalnya pada acara pembagian rapot diumumkan dan ditampilkan siswa yang meraih ranking tinggi. Kedua, penghormatan yang berbentuk pemberian kekuasaan untuk melakukan sesuatu. Misalnya, siswa yang berhasil menyelesaikan suatu soal yang sulit, disuruh mengerjakannya di papan tulis untuk dicontoh teman-temannya.

3) Hadiah

   Yang dimaksud hadiah adalah penghargaan yang

berbentuk barang. Penghargaan yang berbentuk barang ini disebut penghargaan materil. Hadiah yang berupa barang ini dapat terdiri dari keperluan sekolah, seperti pensil, penggaris, buku pelajaran, dan sebagainya. Selain itu juga dapat berupa barang lain seperti kaos, permainan, dan juga bisa berupa uang.

4) Tanda penghargan
   Jika hadiah adalah penghargaan yang berupa barang, tanda penghargaan tidak dinilai dari segi harga dan kegunaan barang-barang tersebut. Tanda penghargaan dinilai dari segi kesan dan nilai kenangannya. Penghargaan ini disebut juga penghargaan simbolis. Penghargaan simbolis ini dapat berupa surat-surat tanda penghargaan, surat-surat tanda jasa, sertifikat, piala, dan sebagainya.

Memberikan penghargaan bukanlah hal yang mudah. Perlu adanya syarat yang harus diperhatikan oleh guru dalam memberikan penghargaan. Beberapa syarat yang perlu diperhatikan ketika memberikan penghargaan kepada siswa yaitu:

1) Untuk memberikan penghargaan yang pedagogis guru harus mengenal betul-betul siswanya.
2) Penghargaan yang diberikan kepada siswa janganlah hendaknya menimbulkan rasa cemburu atau iri hati bagi siswa yang lain.
3) Penghargaan diberikan dengan hemat, artinya tidak terus menerus atau terlalu sering.
4) Jangan memberi penghargaan dengan menjajikan terlebih dahulu sebelum siswa menunjukkan prestasi kerjanya.
5) Guru harus berhati-hati dalam memberikan penghargaan, jangan sampai penghargaan yang diberikan di-

anggap sebagai upah dari jerih payah yang telah dilakukan siswa (Cowley, 2011: 105).

Berdasarkan hal-hal di atas, agar pemberian penghargaan dapat dilakukan dengan baik maka guru harus memahami syarat-syarat pemberian penghargaan dengan baik. Dengan demikian kebermaknaan dari pemberian penghargaan akan dapat diterima dengan baik oleh siswa.

b. Sanksi *(punishment)*

Menurut Hasbullah (2005 : 184) dalam bukunya *Dasar-dasar Ilmu Pendidikan*, hukuman adalah memberikan atau mengadakan nestapa atau penderitaan dengan sengaja kepada siswa dengan maksud agar penderitaan tersebut betul-betul dirasakannya, untuk menuju kearah perbaikan. Dengan demikian hukuman merupakan alat pendidikan istimewa, sebab membuat siswa menderita. Abu Ahmadi dan Nur Uhbiyati (2003: 150) menjelaskan hukuman adalah suatu perbuatan, dimana kita sadar, dan sengaja menjatuhkan nestapa kepada orang lain, yang baik dari segi kejasmanian maupun dari segi kerohanian orang lain itu mempunyai kelamahan bila dibandingkan dengan diri kita, dan oleh karena itu maka kita mempunyai tanggung jawab untuk membimbingnya dan melindunginya.

Ali Imron (2012: 169) berpendapat bahwa hukuman adalah suatu sanksi yang diterima oleh seseorang sebagai akibat dari pelanggaran atau atas aturan-aturan yang telah ditetapkan. Hukuman diberikan sebagai alat pendidikan dimana hukuman yang diberikan harus dapat mendidik dan menyadarkan peserta didik. Dari beberapa pendapat di atas, dapat ditarik kesimpulan bahwa hukuman adalah suatu perbuatan yang kurang menyenangkan yang dilakukan secara sadar dan sengaja karena terjadinya

suatu pelanggaran terhadap aturan. Dengan pemberian hukuman seseorang yang melanggar akan sadar akan pelanggarannya dan tidak mengulanginya lagi. Tujuan dari pemberian hukuman adalah menghentikan siswa untuk melakukan sesuatu yang tidak sesuai dengan norma dan aturan yang berlaku dengan menggunakan metode yang memberikan efek jera baik secara biologis maupun psikologis. Maria J. Wantah (2005: 162) menjelaskan fungsi hukuman adalah sebagai berikut:

1) Hukuman berfungsi untuk menghalangi. Pengulangan tindakan yang tidak diinginkan oleh masyarakat dapat dihalangi dengan memberikan hukuman.
2) Hukuman berfungsi untuk mendidik. Sebelum siswa mengerti peraturan, siswa dapat belajar bahwa tindakan tertentu benar dan yang lain salah dengan mendapat hukuman.
3) Memberi motivasi untuk menghindari perilaku yang tidak diterima oleh masyarakat. Memotivasi seseorang dapat dilakukan dengan memberikan informasi tentang dampak-dampak yang timbul akibat perilaku yang buruk.

Dalam hal pemberian hukuman ini, seorang guru perlu memperhatikan syarat-syarat hukuman yang efektif dan mendidik:

1) Setiap hukuman hendaknya dapat dipertanggungjawabkan.
2) Hukuman itu sedapat-dapatnya bersifat memperbaiki.
3) Hukuman tidak boleh bersifat ancaman atau pembalasan dendam.
4) Jangan menghukum pada waktu kita sedang marah.
5) Setiap hukuman harus diberikan dengan sadar dan

sudah diperhitungkan atau dipertimbangkan terlebih dahulu.

6) Bagi si terhukum (siswa), hukuman hendaknya dapat dirasakannya sendiri sebagai kedukaan atau penderitaan yang sebenarnya.
7) Jangan melakukan hukuman badan.
8) Hukuman sebisa mungkin tidak boleh merusak hubungan baik antara guru dan siswanya.
9) Perlu adanya kesanggupan memberi maaf dari guru.

Untuk menghindari adanya perbuatan sewenang-wenang dari pihak yang memberikan hukuman kepada siswa, Abu Ahmadi dan Nur Uhbiyati (2003: 75) memberikan beberapa petunjuk dalam pemberian hukuman sebagai berikut:

1) Pemberian hukuman disesuaikan dengan besar kecilnya kesalahan .
2) Pemberian hukuman disesuaikan dengan jenis, usia dan sifat siswa.
3) Pemberian hukuman dimulai dari yang ringan.
4) Jangan lekas memberikan hukuman sebelum diketahui sebabnya .
5) Jangan memberikan hukuman dalam keadaaan marah, emosi, atau sentimen.
6) Jangan sering mengetrapkan hukuman.
7) Sedapat mungkin jangan memnberikan hukuman badan, melainkan pilihlah hukuman yang bernilai pedagogis.
8) Perhitungkan akibat-akibat yang timbul dari hukuman.
9) Berilah bimbingan kepada yang terhukum agar menginsyafi atas kesalahannya.
10) Pelihara hubungan/jalinan cinta kasih sayang antara

guru yang memberikan hukuman dengan siswa yang dikenai hukuman.

Amir Daien Indrakusuma (2005: 91) mengemukakan syarat-syarat pemberian hukuman yaitu:

1) Pemberian hukuman harus tetap dalam jalinan cinta kasih sayang. Hukuman bukan karena ingin menyakiti siswa dan bukan karena inigin melampiaskan rasa dendam. Guru menghukum siswa demi kebaikan demi kepentingan siswa, dan demi masa depan siswa. Hukuman itu diberikan tidak boleh berakibat putusnya hubungan cinta kasih sayang tersebut.
2) Pemberian hukuman harus didasarkan kepada alasan keharusan. Hukuman merupakan tindakan terakhir yang diberikan setelah pemberian alat-alat pendidikan lain tidak berhasil. Hukuman diberikan jika memang diperlukan, dan hukuman harus diberikan secara bijaksana.
3) Pemberian hukuman harus menimbulkan kesan hati pada siswa. Dengan adanya kesan, siswa akan selalu mengingat pada peristiwa tersebut. Kesan tersebut akan mendorong siswa pada keinsyafan dan kesadaran. Akan tetapi hukuman tidak boleh menimbulkan kesan negatif pada siswa.
4) Pemberian hukuman harus menimbulkan keinsyafan dan penyesalan pada siswa. Ini merupakan hakekat dari pemberian hukuman. Dengan adanya hukuman siswa akan merasa insyaf dan menyesali perbuatannya yang salah. Siswa akan berjanji di dalam hatinya untuk tidak mengulangi lagi.
5) Pemberian hukuman harus diikuti dengan pemberian ampun dan disertai dengan harapan serta kepercayaan. Setelah siswa mendapat hukuman, maka guru

tidak boleh lagi menaruh rasa ini dan itu terhadap siswa. Guru harus membebaskan diri terhadap rasa yang buruk pada siswa, sehingga guru tidak menyimpan beban batin lagi. Di samping itu, siswa harus diberikan kepercayaan kembali serta harapan bahwa siswa itu pun akan sanggup dan mampu berbuat baik lagi.

Berdasarkan uraian di atas, agar pemberian hukuman dapat berjalan dengan baik, maka guru harus benar-benar memahami syarat-syarat pemberian hukuman dengan baik. Dengan demikian pemberian hukuman akan dapat dipertanggung jawabkan, tidak menimbulkan kesan negatif pada siswa, dan tidak merusak hubungan baik antara guru dan siswa.

Setelah mengetahui beberapa petunjuk dan syarat-syarat untuk memberikan hukuman kepada siswa, guru juga perlu memahami macam-macam hukuman yang dapat diberikan. Menurut Ahmad Tafsir (2004: 189) hukuman dibagi menjadi hukuman preventif dan represif. Dan Willian Stern (Seifert, 1983: 251) membagi hukuman menjadi hukuman asosiatif, logis, dan hukuman normatif. Berikut ini pembagian hukuman menurut Ahmad Tafsir.

1) Hukuman *preventif,* yaitu hukuman yang dilakukan dengan maksud agar tidak atau jangan terjadi pelanggaran. Hukuman ini bermaksud untuk mencegah jangan sampai terjadi pelanggaran, sehingga hukuman ini dilakukan sebelum pelanggaran itu dilakukan.
2) Hukuman *represif,* yaitu hukuman yang dilakukan oleh karena adanya pelanggaran. Hukuman ini dilakukan setelah terjadi pelanggaran atau kesalahan.

Sedangkan pembagian hukuman menurut Willian Stern yaitu:

1) Hukuman asosiatif
   Umumnya orang mengasosiasikan antara hukuman dan pelanggaran., antara penderitaan yang diakibatkan oleh hukuman dengan perbuatan pelanggaran yang dilakukan.

2) Hukuman logis
   Hukuman ini diberikan kepada siswa yang sudah agak besar. Dengan ini siswa akan mengerti bahwa hukuman itu adalah akibat yang logis dari pekerjaan atau perbuatannya yang tidak baik. Siswa akan mengerti bahwa dia mendapat hukuman itu adalah akibat dari kesalahan yang diperbuatnya.
3) Hukuman normatif
   Hukuman normatif adalah hukuman yang bermaksud memperbaiki moral siswa. Hukuman ini diberikan terhadap pelanggaran mengenai norma-norma etika. Hukuman normatif erat kaitannya dengan pembentukan watak siswa.

Abu Ahmadi dan Nur Uhbiyati (2003: 105) menjelaskan macam-macam hukuman yaitu (1) hukuman membalas dendam, (2) hukuman badan/jasmani, (3) hukuman jeruk manis, (4) hukuman alam.

1) Hukuman membalas dendam
   Guru yang merasa tidak senang karena siswa berbuat salah akan dihukum. Tetapi guru justru merasa senang/puas karena berhasil menyakiti siswa. Hukuman ini memuaskan guru tetapi untuk kepentingan siswa sama sekali tidak ada. Hukuman semacam ini tidak boleh diterapkan karena dampaknya tidak baik.
2) Hukuman badan/jasmani
   Hukuman ini memberikan akibat yang merugikan

bagi siswa, karena dapat menimbulkan gangguan kesehatan bagi siswa. Misalnya guru menangkap basah siswa sedang merokok, maka siswa diberikan hukuman untuk merokok terus menerus selama waktu sekolah. Hal ini dapat menyebabkan siswa batuk atau pusing.

3) Hukuman jeruk manis
   Menurut tokoh yang mengemukakan teori hukuman ini, Jan Ligthart, siswa yang nakal tidak perlu dihukum, tetapi didekati dan diambil hatinya. Misalnya di kelas ada siswa baru yang sombong tidak mau kenal dengan siswa lain, maka salah satu siswa berlaku baik, dengan demikian siswa yang sombong itu akan berubah menjadi baik dan meu membaur dengan siswa lain.
4) Hukuman alam
   Dikemukakan oleh J.J.Rousseau dari aliran naturalisme, berpendapat kalau ada siswa nakal jangan dihukum, biarlah kapok/jera dengan sendirinya. Misalnya jika ada gadis yang sangat bebas dalam pergaulan tidak pernah ditegur maupun dimarahi orang tuanya, dibiarkan saja biar jera, akhirnya gadis itu merasa jera setelah berbadan dua.

B. Peran Siswa dalam Pembelajaran Kontekstual

Siswa merupakan individu yang sedang dalam usia perkembangan. Dalam proses pembelajaran kontekstual, siswa harus berperan aktif dalam mengkonstruksi pengetahuan, bukan menjadi individu yang hanya siap menerima segala informasi yang diberikan oleh guru. Siswa harus berperan dalam belajar dengan cara mengalami dan melakukan, tidak hanya sekedar mendengarkan, mencatat, dan menghafal. Pembelajaran kontekstual meru-

pakan pembelajaran yang melibatkan kehidupan nyata siswa dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, bukan hanya aktivitas siswa, pengalaman dan kehidupan nyata siswa juga menjadi aspek penting dalam pembelajaran kontekstual.

1. Hakikat peserta didik/siswa

Sebelum mengkaji tuntas tentang peserta didik dalam relevansinya sebagai objek dan subjek belajar penting dipahami terlebih dahulu mengenai hakikat manusia sebab manusia adalah kunci dan soal utama. Bagaimana manusia itu bertingkah laku, apa yang menggerakkan manusia sehingga mampu mendinamisasikan dirinya dalam kehidupan. Dalam kegiatan pendidikan, pendidik harus memperlakukan peserta didik sebagai manusia berderajat paling tinggi dan paling mulia di antara makhluk-makhluk lainnya meskipun individu yang satu berbeda dari individu yang lainnya. Perlakuan pendidik terhadap siswa tidak boleh dibedakan, pelayanan unggul perlu dilakukan untuk semua peserta didik. Dalam hal ini ada beberapa pandangan mengenai hakikat peserta didik sebagai manusia dan sebagai subyek belajar.

a. Peserta didik sebagai manusia
    1) Pandangan psikoanalitik

    Para psikoanalis beranggapan bahwa manusia pada hakikatnya digerakkan oleh dorongan-dorongan dari dalam dirinya yang bersifat instingtif. Kekuatan psikologis yang ada dalam diri siswa dapat mengontrol tingkah laku individu. Dalam hal ini individu tidak memegang kendali atau tidak menentukan atas nasibnya sendiri meskipun kita berpendapat bahwa kita mengontrol kehidupan kita sendiri namun dalam kenyataannya kita kurang mengontrol kekuatan yang membentuk kepribadian kita. Freud juga mengatakan bahwa kepribadian dewasa pada umumnya ditentukan oleh pengalaman masa kanak-kanak (Prayitno,

2009: 63).

2) Pandangan humanistik

Rogers tokoh dari pandangan humanistik berpendapat bahwa manusia selalu berkembang dan berubah untuk menjadi pribadi yang lebih maju dan sempurna. Manusia adalah individu dan menjadi anggota masyarakat yang dapat bertingkah laku secara memuaskan (Yustinus, 2009: 115). Tindakan atau usaha yang dilakukan seseorang digerakkan oleh adanya rasa tanggungjawab dan adanya kebutuhan yang dirasakan oleh setiap orang. Dalam pandangan humanistik, perilaku manusia tidak sepenuhnya ditentukan oleh lingkungan, manusia memiliki kehendak bebas dan oleh karenanya memiliki kemampuan untuk berbuat lebih banyak bagi dirinya lebih dari yang diprediksikan oleh psikoanalisis maupun behavioris.

Abraham Maslow (1970: 7) berpendapat semua manusia dilahirkan dengan kebutuhan-kebutuhan instingtif. Kebutuhan-kebutuhan universal ini mendorong kita tumbuh dan berkembang untuk mengaktualisasikan diri kita sejauh kemampuannya. Dan apakah nanti potensi tersebut dipenuhi atau diaktualisasikan tergantung pada kekuatan-kekuatan individual dan sosial yang memajukan atau menghambat aktualisasi diri.

3) Pandangan behavioristik

Pandangan dari kaum behavioristik pada dasarnya menganggap bahwa manusia sepenuhnya adalah makhluk reaktif yang tigkah lakunya dikontrol oleh faktor-faktor yang datang dari luar. Faktor lingkungan inilah yang merupakan penentu tunggal dari tingkah laku manusia (Yustinus, 2006: 88). Dengan demikian kepribadian individu dapat dikembalikan kepada hubungan antara individu

dengan lingkungannya. Hubungan diatur oleh hukum-hukum belajar seperti misalnya adanya teori pembiasaan *(conditioning)* dan peniruan.

b. Peserta didik sebagai subjek belajar

Siswa atau peserta didik adalah salah satu komponen manusiawi yang menempati posisi sentral dalam proses belajar mengajar. Relevan dengan uraian diatas bahwa siswa atau peserta didik menjadi pokok persoalan dan sebagai tumpunan perhatian. Peserta didik dipandanga sebagai individu yang memiliki cita-cita, sehingga dalam pembelajaran, tujuan yang dimiliki oleh siswa adalah meraih cita-cita itu. Oleh karena itu, guru harus memberikan perhatian dan bantuan untuk hal itu.

Peserta didik menjadi faktor penentu sehingga menuntut dan dapat memengaruhi segala sesuatu yang diperlukan untuk mencapai tujuan belajarnya. Jadi dalam proses belajar mengajar yang diperhatikan pertama kali adalah peserta didik, bagaimana keadaan dan kemampuannya, baru setelah itu menentukan komponen-komponen lain meliputi bahan apa yang diperlukan, bagaimana cara yang tepat untuk bertindak, alat dan fasilitas apa yang cocok dan mendukung, semua itu harus disesuaikan dengan keadaan dan karakteristik siswa. Itulah sebabnya siswa atau peserta didik merupakan subjek belajar.

Oleh karena itu, peserta didik harus diperlakukan dan memperlakukan dirinya bukan sebagai objek, tetapi sebagai subjek yang aktif dalam kegiatan belajar mengajar. Ia adalah manusia yang di dalam proses belajar mengajar mengalami proses perubahan untuk menjadikan dirinya sebagai individu yang mempunyai kepribadian dan kemampuan tertentu. Pembentukan kepribadian peserta didik perlu mendapatkan bantuan dari guru, orang tua dan anggota masyarakat.

Peserta didik secara kodrati telah memiliki potensi dan

kemampuan-kemampuan tertentu hanya saja belum mencapai tingkat optimal. Oleh karena itu lebih tepat kalau mereka dikatakan sebagai subjek dalam proses belajar mengajar sehingga siswa disebut sebagai subjek belajar yang secara aktif berupaya mengembangkan berbagai potensi tersebut dengan bantuan seorang guru.

2. Perkembangan peserta didik

Perkembangan dapat diartikan sebagai suatu proses perubahan dalam diri individu atau organisme baik fisik (jasmani) maupun psikis (rohani) menuju tingkat kedewasaan atau kematangan yang berlangsung secara sistematis, progresif, dan berkesinambungan. Perubahan berlangsung sistematis, progresif dan berkesinambungan maksudnya, perubahan dalam perkembangan menjadi lebih maju, meningkat, mendalam atau meluas baik fisik maupun psikis berlangsung secara beraturan atau berurutan bukan kebetulan (Yusuf dan Sughandi, 2012: 2). Perkembangan tersebut bersifat saling ketergantungan atau saling mempengaruhi antara bagian-bagian organisme (fisik dan psikis) dan merupakan satuan harmonis.

Ada tiga faktor dominan yang mempengaruhi proses perkembangan individu yaitu, faktor pembawaan *(heredity)* yang bersifat alamiah *(nature),* faktor lingkungan *(environment)* yang merupakan kondisi yang memungkinkan berlangsungnya proses perkembangan dan faktor waktu yaitu saat-saat tibanya masa peka atau kematangan *(Maturation)* (Makmun, 1996: 57). Selanjutnya, yang tidak kalah penting untuk dipahami selain beberapa konsep perkembangan peserta didik diatas adalah beberapa teori-teori perkembangan lain yang relevan yang diantaranya adalah teori nativisme, empirisme, dan konvergensi (Yamin, 2008: 2).

a. Teori nativisme

Kaum nativisme (Schopenhouer) ini berpendirian bahwa

perkembangan anak ditentukan oleh pembawaannya sedangkan pengaruh lingkunan hidupnya hanya sedikit saja. Baik buruknya perkembangan anak sepenuhnya tergantung pada pembawaannya.

b. Teori empirisme

Kaum empiris (John Lock) berpendirian bahwa perkembangan anak sepenuhnya tergantung pada faktor lingkungan, sedang faktor bakat tidak ada pengaruhnya. Dasar pikiran yang digunakan ialah bahwa pada waktu dilahirkan jiwa anak dalam keadaan suci, bersih seperti kertas putih yang belum ditulisi sehingga dapat ditulisi menurut kehendak penulisnya. Pendapat ini terkenal dengan nama teori tabularasa.

c. Teori konvergensi

Teori ini merupakan perpaduan antara pandangan nativisme dan empirisme yang keduanya dipandang sangat berat sebelah. Aliran ini berpendapat bahwa perkembangan anak dihasilkan dari kerja sama antara kedua faktor yaitu pembawaan dan lingkungan. Seorang anak pada waktu dilahirkan telah membawa potensi yang akan berkembangang maka lingkungan yang memungkinkan potensi-potensi tersebut berkembangan dengan baik.

Kesimpulannya adalah bahwa perkembangan anak dalam segala aspek yang dimilikinya selain dipengaruhi faktor internal berupa potensi yang dianugerahkan tuhan kepadanya juga ditentukan oleh faktor eksternal yakni lingkungan tempat ia tinggal. Seorang anak yang tinggal dalam lingkungan yang sehat dan potensial mendukung mereka berkembang kearah yang lebih baik akan menjadikannya pribadi yang baik begitupun sebaliknya. Secara umum terdapat tiga aspek perkembangan pada diri siswa yaitu perkembangan bilogis, perkembangan kognitif, dan perkembangan afektif (Sutirna, 2013: 17).

a. Perkembangan biologis dan psikomotorik

Perkembangan biologis dan psikomotorik dapat dibagi menjadi beberapa fase. Santrok dan Yussen (1992: 119) membaginya atas lima yaitu: fase pranatal (saat dalam kandungan), fase bayi, fase anak-anak awal, fase anak akhir, dan fase remaja.

1) Fase pranatal (saat dalam kandungan) adalah waktu yang terletak antara masa pembuahan dan masa kelahiran. Fase pranatal berlangsung selama kurang lebih sembilan bulan. Dalam fase ini sel-sel berkembang menjadi organisme yang memiliki organ tubuh yang lengkap.
2) Fase bayi adalah saat perkembangan yang berlangsung sejak lahir sampai 18 atau 24 bulan. Peran oran tua dalam fase ini sangat penting, karena perilaku siswa bergantung dari apa yang diberikan orang tua. Di samping itu bayi dilatih pula untuk mengetahui waktu dan tempat untuk buang air besar dan buang air kecil dengan istilah "toilet training". Adapun caranya ialah dengan melatih mereka untuk buang air kecil sebelum tidur dan buang air kecil pula segera setelah bangun. Hal ini akan menghindari anak "mengompol".
3) Fase anak-anak awal adalah fase perkembangan yang berlangsung sejak akhir masa bayi sampai 5 atau 6 tahun, kadang-kadang disebut masa pra sekolah. Pada fase ini, anak mulai banyak melakukan aktivitasnya sendiri. Aktivitas yang dilakukan siswa itu berkaitan dengan keterampilan pra-sekolah. Bahkan anak mapu menghabiskan waktu berjam-jam untuk beraktivitas atau bermain. Pada fase ini kanak-kanak berusaha pula berlatih untuk terampil berbicara, sehingga akan didapati mereka melakukan monolog atau berbicara sendiri yang seolah-olah sedang berbicara dengan orang lain. Memasuki kelas satu sekolah dasar menandai berakhirnya fase ini.

4) Fase anak-anak tengah dan akhir adalah fase perkembangan yang berlangsung sejak kira-kira umur 6 sampai 11 tahun, sama dengan masa usia sekolah dasar. Anak-anak menguasai keterampilan-keterampilan dasar membaca, menulis, dan berhitung. Anak pada fase ini sudah mulai mengenal lingkungan sekitar dan budayanya. Pengendalian diri dan pencapaian prestasi menjadi salah satu perhatian dan fokus anak.
5) Fase remaja adalah masa perkembangan yang merupakan transisi dari masa anak-anak ke masa dewasa awal, yang dimulai kira-kira umur 10 sampai 12 tahun dan berakhir kira-kira umur 18 sampai 22 tahun. Remaja mengalami perubahan-perubahan fisik yang sangat cepat, perubahan perbandingan ukuran bagian-bagian badan, berkembangnya karakteristik seksual seperti membesarnya payudara, tumbuhnya rambut pada bagian tertentu, dan perubahan suara. Pada fase ini dilakukan upaya-upaya untuk mandiri dan pencarian identitas diri. Pemikirannya lebih logis, abstrak, dan idealis. Semakin lama banyak waktu dimanfaatkan di luar keluarga.

Para ahli menyebutkan bahwa perkembangan individu tidak berhenti sampai pada masa remaja, melainkan terus berkembang selama kehidupannya/sepanjang hayat.

b. Perkembangan kognitif

Perkembangan kognitif adalah perkembangan pada kemampuan berpikir logis yang dilalui dari fase bayi sampai dewasa. Piaget membagi empat tahap perkembangan kognitif, yaitu:

1) Tahap sensori-motor: 0-1,5 tahun
2) Tahap pra-operasional: 1,5-6 tahun
3) Tahap operasional konkrit: 6-12 tahun
4) Tahap operasional formal: 12 tahun ke atas (Hergenhahn dan Olson, 2012: 360).

Piaget percaya, bahwa semua individu melalui keempat tahap tersebut, meskipun mungkin setiap tahap dilalui dalam usia berbeda. Semua manusia melalui setiap tingkat, tetapi dengan kecepatan yang berbeda, jadi mungkin saja seorang anak yang berumur 6 tahun berada pada tingkat operasional konkrit, sedangkan ada seorang anak yang pada usia 8 tahun masih berada pada tahap pra-operasional. Namun, Setiap anak tetap mengalami tahapan yang ama dalam perkembangan kogitif, hanya kecepatannya saja yang memebedakan.

1) Tahap sensorimotor
   Tahap ini berlangsung selama dua tahun sejak anak berusia 0 tahun. Tahap sensorimotor ini merupkan tahap dimana anak dapat mengenali lingkungannya melalui alat indera dan pergerakan yang dimiliki.
2) Tahap praoperasional
   Aktivitas kognitif anak sudah mulai terlihat pada fase ini. Aktivitas berfikirnya belum mempunyai sistem yang teroganisasikan. Pada tahap ini cara berpikir anak masih belum sistematis, belum konsisten, dan tidak logis. Hal ini ditandai dengan ciri-ciri:
   a) *Transductive reasoning*, yaitu cara berfikir yang bukan induktif atau deduktif tetapi tidak logis.
   b) Ketidak jelasan hubungan sebab-akibat, yaitu anak mengenal hubungan sebabakibat secara tidak logis.
   c) Animisme, yaitu menganggap bahwa semua benda itu hidup seperti dirinya.
   d) *Artificialism*, yaitu kepercayaan bahwa segala sesuatu di lingkungan itu mempunyai jiwa seperti manusia.
   e) *Perceptually bound*, yaitu anak menilai sesuatu berdasarkan apa yang dilihat atau didengar.
   f) *Mental experiment* yaitu anak mencoba melakukan sesuatu untuk menemukan jawaban dari persoalan yang

dihadapinya.

g) *Centration*, yaitu anak memusatkan perhatiannya kepada sesuatu ciri yang paling menarik dan mengabaikan ciri yang lainnya.

h) *Egosentrisme*, yaitu anak melihat dunia lingkungannya menurut kehendak dirinya (Dahar, 2011: 127).

3) Tahap operasional konkret

Pada tahap ini, anak sudah bisa berpikir logis, tetapi terbatas pada objek fisik (konkret) yang ada. Anak belum bisa berpikir abstrak. Egosentrisnya berkurang dan kemampuannya dalam tugas-tugas konservasi menjadi lebih baik (Jarvis, 2011: 149). Sebagai contoh anak-anak yang diberi tiga boneka dengan warna rambut yang berlainan, tidak mengalami kesulitan untuk mengidentifikasikan boneka yang berambut paling gelap. Tetapi ketika pertanyaan lain yang berbunyi rambut boneka ke-1 dari rambut boneka ke-3 dan rambut boneka ke-1 lebih gelap dari boneka ke-2. Rambut siapakah yang paling gelap?", anak masih mengalami kesulitan untuk mengalisisnya.

4) Tahap opersional formal

Kemajuan pada anak selama periode ini ialah ia tidak perlu berpikir dengan pertolongan benda atau peristiwa konkret, ia mempunyai kemampuan untuk berpikir abstrak.

c. Perkembangan afektif

Seorang ahli teori psikoanalisa dan sekaligus seorang pendidik, Erikson (1950: 397) mengemukakan bahwa perkembangan manusia adalah sintesis dari tugas-tugas perkembangan dan tugas-tugas sosial. Teori tersebut ditulis dan diterbitkan dalam buku pertamanya yang berjudul *Childhood and Society*. Erikson (1950: 403) melahirkan teori perkembangan afektif yang terdiri atas delapan tahap.

1) *Trust vs Mistrust/Kepercayaan dasar (0-1 tahun)*. Bayi yang selalu diperlakukan dengan baik dan dipenuhi segala apa yang menjadi maksud dan keinginannya, ia akan memili persepsi dan perasaan bahwa dunia merupakan tempat yang aman dan nyaman dengan orang-orang di sekitarnya yang selalu bersedia menolong dan dapat dijadikan tempat ia menggantungkan nasibnya. Jika pemeliharaan terhadap bayi itu tidak menetap, tidak memadai sebagaimana mestinya, serta terkandung di dalamnya sikap-sikap menolak, akan tumbuhlah pada bayi itu rasa takut serta ketidakpercayaan yang mendasar terhadap dunia sekelilingnya dan terhadap orang-orang di sekitarnya.
2) *Autonomy vs Shame and Doubt/Otonomi (1-3 tahun)*. Pada tahap ini Erikson melihat munculnya autonomy yang ditandai dengan kemampuan motorik dan aktivitas mental anak. Anak sangat bangga dengan kemampuannya ini dan ia ingin melakukan banyak hal sendiri (Erikson, 1950: 415). Orang tua pada fase ini, tidak seharusnya selalu memberikan bantuan pada apa yang bisa dilakukan sendiri oleh anak. Anak kemudian akan mengembangkan perasaannya bahwa ia dapat mengendalikan otot-ototnya, dorongan-dorongannya, serta mengendalikan diri dan lingkungannya. Jika orang tua atau orang dewasa selalu memberikan bantuan pekerjaan anak dan memberikan celaan pada pekerjaan anak, maka akan timbul rasa ragu-ragu, manja, dan rasa malu.

   Jika anak meninggalkan masa perkembangan ini dengan autonomi yang lebih kecil daripada rasa malu dan ragu, ia akan mengalami kesulitan untuk memperoleh autonomi pada masa remaja dan masa dewasanya. Sebaliknya anak yang dapat melalui masa ini dengan adanya keseimbangan serta dapat mengatasi rasa malu dan ragu

dengan rasa outonomus, maka ia sudah siap menghadapi siklus-siklus kehidupan berikutnya.

3) *Initiatives vs Guilt/Inisiatif (3-5 tahun)*. Pada masa inisiatif anak akan lebih kuat muncul apabila orang tua memberikan respon yang positif. Anak juga akan melakukan kegiatan motoris dengan inisitifnya sendiri, bukan hanya meniru anak-anak lain (1950: 417). Anak yang diberi kebebasan dan kesempatan untuk berinisiatif pada permainan motoris serta mendapat jawaban yang memadai dari pertanyaan-pertanyaan yang diajukannya *(intelectual inititive)*, maka inisiatifnya akan berkembang dengan pesat.
4) *Industry vs Inferiority/Produktivitas (6-11 tahun)*. Anak sudah belajar mentaati peraturan yang ada. Anak dimotivasi untuk membuat produk, melakukan dan mengerjakan aktivitas praktis. Berdasarkan hasilnya mereka dihargai dan bila perlu diberi hadiah. Dengan demikian rasa/sifat ingin menghasilkan sesuatu dapat dikembangkan. Anak di usia ini sudah mengenali lingkungan yang lebih luas, bukan hanya keluarga dan sekolah, tetapi juga lembaga-lembaga yang relevan dengan pengalamannya. Pengalaman-pengalaman sekolah anak mempengaruhi industry dan *inferiority* anak. Anak dengan IQ 80 atau 90 akan mempunyai pengalaman sekolah yang kurang memuaskan walaupun sifat industri dipupuk dan dikembangkan di rumah. Ini dapat menimbulkan rasa inferiority (rasa tidak mampu). Keseimbangan industry dan inferiority bukan hanya bergantung kepada orang tuanya, tetapi dipengaruhi pula oleh orang-orang dewasa lain yang dekat dan berhubungan dengan anak.
5) *Identity vs Role Confusion/Identitas (12-18 tahun)*. Kematangan fisik dan mental dirasakan pada fase ini. Anak sudah mulai memiliki keinginan-keinginan baru. Pandangan dan

pemikirannya tentang dunia sekelilingnya mengalami perkembangan. Ia mulai dapat berpikir tentang pikiran orang lain. Anak mulai berpikir apa yang dipikirkan orang lain tentang dirinya. Anak juga Ia mulai memahki konsep keluarga yang ideal, agama, dan masyarakat, dan membandingkannya dengan apa yang dialami oleh dirinya. Menurut Erikson (1950: 432) pada tahap ini dimensi interpersonal yang muncul adalah: *ego identity - role confusion*. Pada masa ini remaja harus dapat mengintegrasikan apa yang telah dialami dan dipelajarinya tentang dirinya sebagai anak, siswa, teman, anggota pramuka, dan lain sebagainya. Jika anak mencapai masa remaja dengan rasa terima kasih kepada orang tua, dengan penuh kepercayaan, mempunyai autonomy, berinisiatif, memiliki sifat-sifat industri, maka kesempatannya kepada ego identiti sudah berkembang.

6) *Intimacy vs Isolation/Keakraban (19-25 tahun)*. Yang dimaksud dengan intimacy oleh Erikson selain hubungan antara suami istri adalah juga kemampuan untuk berbagi rasa dan memperhatikan orang lain. Jika intimacy ini tidak terdapat di antara sesama teman atau suami istri, menurut Erikson (1950: 421), akan terdapat apa yang disebut isolation, yakni kesendirian tanpa adanya orang lain untuk berbagi rasa dan saling memperhatikan.
7) *Generavity vs Self Absorption/Generasi Berikutnya (25-45 tahun)*. *Generativity* berarti bahwa orang mulai memikirkan tentang orang lain di luar keluarganya sendiri, memikirkan generasi yang akan datang serta hakikat masyarakat dan dunia tempat generasi itu hidup. *Generativity* ini bukan hanya terdiri dari faktor keturunan orang tua, tetapi juga ada faktor individu yang aktif melakukan usaha untuk membuat hidup lebih baik. Orang yang tidak berhasil

mencapai generativity berarti ia berada dalam keadaan *self absorption* dengan hanya mencurahkan perhatian kepada kebutuhan-kebutuhan dan kesenangan pribadinya saja.

8) *Integrity vs Despair/Integritas (45 tahun-dst).* Integrity merupakan kemampuan individu untuk mengingat kehidupan masa lalunya dengan mengambil sisi positif atau hikmah yang terkandung di dalamnya. Sedangkan despair, merupakan suatu keadaan diamana individu melihat kembali kehidupan di masa lalu, namun selalu menganggap bahwa kegagalan dimasa lalu hanya sebatas kegagalan yang tidak membangkitkan semangat untuk memperbaiki diri saat ini, bahkan keadaan despair ini membuat orang berpikir bahwa untuk memulai memperbaiki keadaan merupakan hal yang terlambat (Erikson, 1950: 443).

Perkembangan afektif disetiap tahap dapat memberikan pengaruh positif maupun pengaruh negatif, tergantung bagaiamana cara mengelolanya. Guru yang membimbing dan mengasuh peserta didiknya pada berbagai aspek tingkat kelas perlu memahami dan menyadari sikap, kebutuhan, dan perkembangan peserta didik.

3. Gaya belajar siswa

Gaya belajar dapat diartikan sebagai gabungan dari cara individu menyerap pengetahuan dan cara mengolah pengetahuan itu. Sedangkan menurut S. Nasution (2008: 94), gaya belajar adalah cara yang konsisten yang dilakukan oleh seorang murid dalam menangkap stimulus atau informasi, cara mengingat, berpikir, dan memecahkan soal. Menurut DePorter dan Hernacki (2008: 110), gaya belajar merupakan suatu kombinasi dari bagaimana ia menyerap, dan kemudian mengatur serta mengolah informasi. Menurut Fleming dan Mills (1992: 137), gaya belajar merupakan kecenderungan siswa untuk mengadaptasi strategi tertentu dalam

belajarnya sebagai bentuk tanggung jawabnya untuk mendapatkan satu pendekatan belajar yang sesuai dengan apa yang diberikan atau diterapkan di sekolah.

Beberapa definisi gaya belajar di atas tampak tidak ada yang bertentangan, melainkan memiliki kemiripan antara yang satu dengan yang lainnya. Berdasarkan keterangan-keterangan di atas maka dapat disimpulkan bahwa gaya belajar yaitu suatu cara pandangan pribadi terhadap peristiwa yang dilihat dan di alami. Oleh karena itulah pemahaman, pemikiran, dan pandangan seorang siswa dengan siswa yang lain dapat berbeda, walaupun kedua siswa tersebut tumbuh pada kondisi dan lingkungan yang sama, serta mendapat perlakuan yang sama.

Menurut Bobbi De Poter & Mike Hernacki (2008: 112) secara umum gaya belajar manusia dibedakan ke dalam tiga kelompok besar, yaitu gaya belajar visual, gaya belajar auditorial dan gaya belajar kinestetik.

a. Gaya belajar visual

   Ciri umum dari gaya belajar visual yaitu cara belajar dengan melihat, mengamati, memandang, dan cara yang sejenis. Kekuatan gaya belajar ini terletak pada indera penglihatan. Siswa dengan gaya belajar visual akan lebih menikmati belajar dengan cara mengikuti ilustrasi, membaca, mengamati gambar, dan melihat kejadian secara langsung. Penggunaan indera penglihatan (mata) sangat dominan dan memegang peran penting dalam gaya belajar visual. Individu yang cenderung memiliki gaya belajar visual akan mengalami kesulitan apabila dihadapkan pada materi yang disajikan dalam bentuk suara atau gerakan. Ciri-ciri yang menonjol dari siswa yang memiliki tipe gaya belajar visual yaitu:

   1) Senang kerapian dan ketrampilan.
   2) Jika berbicara cenderung lebih cepat.
   3) Siswa suka membuat perencanaan yang matang untuk

jangka panjang.
4) Sangat teliti sampai ke hal-hal yang detail sifatnya.
5) Mementingkan penampilan, baik dalam berpakaian maupun presentasi.
6) Lebih mudah mengingat apa yang di lihat, dari pada yang di dengar.
7) Mengingat sesuatu dengan penggambaran (asosiasi) visual.
8) Ia tidak mudah terganggu dengan keributan saat belajar (bisa membaca dalam keadaan ribut sekali pun).
9) Ia adalah pembaca yang cepat dan tekun.
10) Lebih suka membaca sendiri dari pada dibacakan orang lain.
11) Tidak mudah yakin atau percaya terhadap setiap masalah atau proyek sebelum secara mental merasa pasti.
12) Suka mencoret-coret tanpa arti selama berbicara di telepon atau dalam rapat.
13) Lebih suka melakukan pertunjukan (demonstrasi) dari pada berpidato.
14) Lebih menyukai seni dari pada musik.
15) Sering kali mengetahui apa yang harus dikatakan, akan tetapi tidak pandai memilih kata-kata.
16) Kadang-kadang suka kehilangan konsentrasi ketikasiswa ingin memperhatikan.
17) Ciri-ciri bahasa tubuh yang menunjukkan seseorang gaya belajar visual yaitu biasanya duduk tegak dan mengikuti penyaji dengan matanya (Ahmadi dan Supriyono, 2008: 84-85).

Secara sederhana guru dapat menyesuaikan cara mengajarnya dengan gaya belajar siswa, di antaranya untuk siswa visual yaitu:

1) Gunakan kertas tulis dengan tulisan berwarna dan tuisan-

tulisan itu dapat ditempel atau digantung didinding kelas, dan dapat digunakan pada saat mempelajari materi yang relevan.

2) Dorong siswa untuk menggambarkan informasi, dengan menggunakan peta, diagram, dan warna. Berikan waktu untuk membuatnya.
3) Berdiri tenang saat penyajikan segmen informasi, bergeraklah diantara segmen.
4) Bagikan salinan frase-frase kunci atau garis besar pelajaran, sisakan ruang kosong untuk catatan.
5) Beri kode warna untuk bahan pelajaran dan perlengkapan, dorong siswa menyusun pelajarannya dengan aneka warna.
6) Gunakan bahan ikon dalam presentasi anda, dengan mencipkan simbol visual atau ikon yang mewakili konsep kunci

b. Gaya belajar auditorial

Gaya belajar auditorial merupakan gaya belajar dimana seseorang lebih suka belajar dengan stimulus berupa suara (audio) yang ditangkap dengan indera pendengaran (telinga). Kemampuan mendengar sangat dibutuhkan untuk gaya belajar auditorial. Oleh karena itu, siswa sangat mengandalkan telinganya untuk mencapai kesuksesan belajar, misalnya dengan cara mendengar seperti ceramah, radio, berdialog, dan berdiskusi. Selain itu, bisa juga mendengarkan melalui nada (nyanyian/lagu). Siswa yang bertipe auditorial, mudah mempelajari bahan-bahan yang disajikan dalam bentuk suara (ceramah), begitu guru menerangkan ia cepat menangkap bahan pelajaran, disamping itu kata dari teman (diskusi) atau suara radio/casette ia mudah menangkapnya.

Ciri-ciri yang menonjol dari siswa yang memiliki tipe gaya belajar auditorial yaitu:

1) Saat bekerja sering berbicara pada diri sendiri.
2) Mudah terganggu oleh keributan atau hiruk pikuk disekitarnya.
3) Sering menggerakkan bibir dan mengucapkan tulisan dibuku ketika membaca.
4) Senang membaca dengan keras dan mendengarkan sesuatu.
5) Dapat mengulangi kembali dan menirukan nada, birama, dan warna suara dengan mudah.
6) Merasa kesulitan untuk menulis tetapi mudah dalam bercerita.
7) Biasanya ia adalah pembicara yang fasih.
8) Lebih suka musik dari pada seni yang lainnya.
9) Lebih mudah belajar dengan mendengarkan dan mengingat apa yang didiskusikan dari pada yang dilihat.
10) Suka berbicara, berdiskusi, dan menjelaskan sesuatu dengan panjang lebar.
11) Lebih pandai mengeja dengan keras dari pada menuliskannya.
12) Ciri-ciri bahasa tubuh yang menunjukkan seseorang gaya belajar auditorial yaitu sering mengulang dengan lembut kata-kata yang di ucapkan penyaji, atau sering menggunakan kepalanya saat fasilitator menyajikan informasi lisan. Jadi, mungkin ia akan memandang ke atas saat ia melakukannya (Subini, 2012: 119).

Secara sederhana guru dapat menyesuaikan cara mengajarnya dengan gaya belajar siswa, di antaranya untuk siswa visual:

1) Gunakan variasi vokal (perubahan nada, kecepatan, dan volume) dalam presentasi.
2) Ajarkan sesuai dengan cara anda menguji: jika anda menyajikan informasi delam urutan atau format tertentu, ujilah informasi itu dengan cara yang sama.

3) Gunakan pengulangan, minta siswa menyebutkan kembali konsep kunci dan petunjuk.
4) Setelah tiap segmen pengajaran, minta siswa memberitahu teman di sebelahnya satu hal yang dia pelajari.
5) Nyanyikan konsep kunci atau minta siswa mengarang lagu/rap mengenai konsep itu.
6) Kembangkan dan dorong siswa untuk memikirkan jembatan keledai untuk menghafal konsep kunci.
7) Gunakan musik sebagai aba-aba untuk kegiatan rutin.

c. Gaya belajar kinestetik

Gaya belajar kinestetik merupakan gaya belajar siswa yang mengutamakan gerakan fisik dengan cara bergerak, bekerja, meraba, mengambil tindakan, dan menyentuh. Siswa lebih mudah memahami pengetahuan dengan cara mempraktekkan pekerjaan secara langsung. Ciri-ciri yang menonjol darisiswa yang memiliki tipe gaya belajar kinestetik yaitu:

1) Berbicara dengan perlahan.
2) Menyentuh orang untuk mendapatkan perhatian siswa.
3) Berdiri dekat ketika berbicara dengan orang.
4) Selalu berorientasi dengan sifik dan banyak bergerak.
5) Menghafal dengan cara berjalan dan melihat.
6) Menggunakan jari sebagai penunjuk ketika membaca.
7) Banyak menggunakan isyarat tubuh.
8) Tidak dapat duduk diam untuk waktu lama.
9) Memungkinkan tulisannya jelek.
10) Ingin melakukan segala sesuatu.
11) Menyukai permainan yang menyibukkan.
12) Ciri-ciri bahasa tubuh yang menunjukkan seseorang gaya belajar Kinestetik yaitu sering menunduk saat ia mendengarkan (Subini, 2012: 121).

Secara sederhana guru dapat menyesuaikan cara mengajarnya dengan gaya belajar siswa, di antaranya untuk siswa kinestetik

adalah:

1) Gunakan alat bantu saat mengejar untuk menimbulkan rasa ingin tahu dan menekankan konsep-konsep kunci.
2) Ciptakan simulasi konsep agar siswa mengalaminya.
3) Jika bekerja dengan siswa perseorangan, berikan bimbingan paralel dengan duduk di sebelahsiswa, bukan di depan atau di belakang siswa.
4) Cobalah berbicara dengan setiap siswa secara pribadi setiap hari, sekalipun hanya salam kepada para siswa saatsiswa masuk atau "ibu senang kamu berpartisipasi" atausiswa keluar kelas.
5) Peragakan konsep sambil memberikan kesempatan kepada siswa untuk mempelajarinya langkah demi langkah.
6) Ceritakan pengalaman pribadi mengenai wawasan belajar anda kepada siswa, dan dorongsiswa untuk melakukan hal yang sama.
7) Izinkan siswa berjalan-jalan di kelas jika situasi memungkinkani.

Gilakjani (2012: 106), setiap siswa belajar dengan cara berbeda-beda, dan semua cara sama baiknya. Setiap cara mempunyai kekuatan sendiri-sendiri, namun dalam kenyataannya setiap siswa memiliki ketiga gaya belajar itu, akan tetapi biasanya hanya satu gaya mendominasi.

4. Karakteristik dan perbedaan peserta didik

Sebagai manusia yang berpotensi maka di dalam diri peserta didik ada suatu daya yang dapat tumbuh dan berkembang di sepanjang usianya. Potensi peserta didik sebagai daya yang tersedia, sedang pendidikan sebagai alat yang ampuh untuk mengembangkan daya itu. Bila peserta didik adalah sebagai komponen inti dalam kegiatan pendidikan, maka merekalah sebagai pokok persoalan dalam interaksi edukatif. Oleh karena itu untuk mengem-

bangkan berbagai potensi-potensi tersebut seorang pendidik terlebih dahulu harus memahami karakteristik peserta didiknya dengan baik. Karakteristik yang harus dipahami tersebut diantaranya adalah:

a. Peserta didik adalah individu yang memiliki potensi fisik dan psikis yang khas sehingga ia merupakan insan yang unik.
b. Peserta didik adalah individu yang sedang berkembang. Artinya, peserta didik tengah mengalai perubahan-perubahan dalam dirinya secara wajar, baik yang ditunjukkan kepada diri sendiri maupun diarahkan pada penyesuaian dengan lingkungannya.
c. Peserta didik adalah individu yang membutuhkan bimbingan dan perlakuan manusiawi. Sebagai individu yang sedang berkembang maka proses pemberian bantuan dan bimbingan perlu mengacu pada tingkat perkembangannya.
d. Peserta didik adalah individu yang memiliki kemampuan untuk mandiri menuju ke arah kedewasaan. Di samping itu, dalam diri peserta didik juga terdapat kecendrungan untuk melepaskan diri dari ketergantungan pada pihak lain. Karena itu, setahap demi setahap orang tua atau pendidik perlu memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mandiri dan bertanggung jawab sesuai dengan kepribadiannya sendiri (Jones & Jones, 2012: 32).

Menurut Desmita (2009: 40) peserta didik memiliki karakteristik tertentu yakni:

a. Belum memiliki pribadi dewasa susila sehingga masih menjadi tanggung jawab pendidik (guru).
b. Masih menyempurnakan aspek tertentu dari kedewasaannya sehingga menjadi tanggung jawab pendidik.
c. Memiliki sifat-sifat dasar manusia yang sedang berkembang secara terpadu yaitu kebutuhan biologis, rohani, sosial, intelegensi, emosi, kemampuan berbicara, anggota tubuh untuk

bekerja, latar belakang sosial, latar belakang biologis, serta perbedaan individual.

Bermacam-macam karakteristik peserta didik tersebut diatas harus dipahami dengan baik oleh seorang pendidik agar proses pelaksanaan interaksi edukatif menjadi mudah. Kegagalan-kegagalan menciptakan interaksi edukatif yang kondusif berpangkal dari kedangkalan pemahaman guru terhadap karakteristik peserta didik sebagai individu. Bahan, metode, sarana atau alat dan evaluasi tidak dapat berperan lebih banyak bila pendidik mengabaikan aspek-aspek peserta didik. Hal ini penting agar dapat mempersiapkan segala sesuatunya secara akurat sehingga tercipta interaksi edukatif yang kondusif, efektif dan efisien.

Selanjutnya peserta didik selain mempunyai karakteristik yang unik juga mempunyai perbedaan antara satu dengan lainnnya. Setiap anak merupakan pribadi tersendiri atau pribadi unik, setiap anak berbeda di dunia ini tidak ada dua orang anak yang benar-benar sama walaupun mereka anak kembar yang berasal dari satu sel telur *(identical-twins)* ini disebabkan karena perdedaan faktor endogen (pembawaan) dan eksogen (lingkungan). Perbedaan tersebut meliputi segi jasmani, intelegensi, sosial, bakat, minat, lingkungan dan lain-lain (Desmita, 2009: 50).

Adanya perbedaan individual ini mempunyai nilai yang besar bagi kemajuan hidup manusia. Kemajuan-kemajuan dalam banyak lapangan hidup manusia justru ditimbulkan oleh orang-orang yang mempunyai pendirian, kesanggupan dan pikiran yang orisinil yang lain dari pada yang lain. Inisiatif persorangan yang mencapai jalan-jalan baru sering membawa kebahagiaan kepada umat manusia walaupun pada mulanya mereka kadang-kadang ditentang oleh orang lain. Dalam tinjauan psikologis Islam perbedaan individual tersebut dipandang sebagai realitas kehidupan manusia yang sengaja diciptakan Allah untuk dijadikan bukti kebesaran dan kesempurnaan ciptaan-Nya (Suwarno, 1992: 83).

Secara garis besar perbedaan-perbedaan tersebut terklasifikasi menjadi dua yaitu perbedaan secara vertikal dan perbedaan secara horizontal (Desmita, 2009: 50). Perbedaan vertikal adalah perbedaan individu dalam aspek jasmaniyah, seperti bentuk, tinggi, besar, kekuatan dan sebagainya. Sementara itu, perbedaan horizontal dapat dilihat dari aspek mental seseorang, seperti kecerdasan, bakat, minat, ingatan, emosi, dan lain sebagainya. Garry dalam Lasula dan Tirtahardja (2000: 52) mengkategorikan perbedaan individual dimaksud kedalam bidang-bidang berikut:

a. Perbedaan fisik mencakup usia, tingkat dan berat badan, jenis kelamin, pendengaran, penglihatan dan kemampuan bertindak.
b. Perbedaan sosial termasuk status ekonomi, agama, hubungan keluarga dan suku.
c. Perbedaan kepribadian termasuk watak, motif, minat, dan sikap.
d. Perbedaan intelegensi dan kemampuan dasar.
e. Perbedaan kecakapan atau kepandaian di sekolah.

Bab 8

PENILAIAN PEMBELAJARAN DALAM CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING

PENILAIAN merupakan istilah umum yang mencakup semua metode yang biasa digunakan untuk menilai kinerja peserta didik dalam pembelajaran. Salah satu tahap penting dalam proses penilaian adalah pengumpulan informasi. Pengumpulan informasi ini akan dijadikan guru sebagai pengukuran dalam melakukan penilaian terhadap peserta didik. Dalam penilaian pendidikan, informasi yang dikumpulkan merupakan hasil belajar peserta didik baik yang sifatnya sikap, pengetahuan maupun keterampilan. Pembelajaran kontekstual sebagai pembelajaran yang tidak hanya mengajarkan hal-hal yang mendukung pencapaian kognitif saja, tetapi juga semua aspek dalam diri siswa yaitu aspek penguasaan pengetahuan, cara melakukan sutau aktivitas, dan yang terpenting adalah aspek sikap yang menghiasi seluruh aspek kehidupan siswa.

Oleh karena itu, dalam pembelajaran kontekstual, penilaian autentik merupakan salah satu komponen pokok. Penilaian autentik berfungsi untuk mengukur dan melihat hasil belajar siswa selama periode tertentu yang berkaitan dengan aspek sikap, psikomotorik, dan afektif, diperlukan suatu sistem penilaian yang komprehensif yaitu penilaian autentik. Penilaian autentik memiliki teknik maupun instrumen yang tersendiri untuk mengukur ketiga aspek tersebut. Bab ini menguraikan konsep dasar penilaian autentik, teknik dan instrumen penilaian auitentik, dan langkah-langkah penilaian.

A. Pengertian Pengukuran, Penilaian, dan Evaluasi

Dalam dunia pendidikan, khsusnya dalam proses pembelajaran, dikenal beberap istilah yang berkaitan dengan hasil belajar siswa. Beberapa istilah yang saling berkaitan yaitu pengukuran, penilaian, dan evaluasi. Ketiga istilah tersebut seringkali dipergunakakan secara acak. Sehingga penggunaannya seringkali menimbulkan kekacauan pengertian.

1. Pengukuran

Pengukuran *(measurement)* adalah aktivitas yang dilakukan guru untuk mengumpulkan data dan informasi sesuai dengan tujuan pembelajaran yang telah ditentukan sebelumnya. Data atau informasi yang diperoleh guru berasal dari kinerja siswa atau pemahaman siswa. Pengukuran memiliki dua karakteristik utama yaitu: (1) penggunaan angka atau skala tertentu; dan (2) menurut suatu aturan atau formula tertentu (Cangelosi, 1995: 14).

Pengukuran *(measurement)* merupakan proses yang mendeskripsikan performance, kinerja, dan pemahaman materi siswa melalui angka-angka. Sehingga kualitas yang dimiliki siswa dapat dilihat dari angka yang diperoleh. Penentuan angka-angka juga menggunakan aturan atau formulasi yang telah dirumuskan dan disepakati oleh para ahli. Contoh, dalam proses pembelajaran, ada

seorang siswa mampu menjawab 42 soal dari 50 soal pilihan ganda, sehingga siswa yang bernama Tia mendapat skor 42.

2. Penilaian

Penilaian merupakan proses penentuan informasi yang dilakukan serta penggunaan informasi tersebut untuk melakukan pertimbangan sebelum keputusan. Suatu proses untuk mengambil keputusan dengan menggunakan informasi yang diperoleh melalui pengukuran hasil belajar, baik menggunakan tes dan non tes. Penilaian *(assessment)* adalah penerapan berbagai cara dan penggunaan beragam alat penilaian untuk memperoleh informasi tentang sejauh mana hasil belajar peserta didik atau ketercapaian kompetensi (rangkaian kemampuan) peserta didik (Sudijono, 2005: 4). Hasil dari kegiatan penilaian dapat dideskripsikan dengan bentuk kata-kata atau pernyataan yang menggambarkan kemampuan siswa berdasarkan hasil pengukuran yang telah dilakukan. Penilaian hasil belajar pada dasarnya adalah bagaimana pengajar (guru) dapat mengetahui hasil pembelajaran yang telah dilakukan. Sebagai contoh, Tia mendapatkan skor 42 dalam latihan soal. skor yang didapatkan Tia (42) dalam kategor penilaian merupakan nilai yang sangat baik. Oleh karena itu, Tia mendapat nilai yang sangat baik.

3. Evaluasi

Evaluasi merupakan pengambilan keputusan dengan berdasarkan data yang dikumpulkan melalui kegiatan penilaian *(assessment)*. Sementara itu menurut Cross dalam Sulistyorini (2009: 45) evaluasi merupakan proses yang menentukan kondisi, dimana suatu tujuan telah dapat dicapai *(evaluation is a processes which determines the extent tho which objectifves have beeb achieved)*. Misalnya, seorang siswa setelah melalui tes, pengukuran, dan penilaian, dapat ditentukan bahwa Tia lulus dengan hasil yang memuaskan dan perlu dipertahankan.

Berikut ini Ilustrasi antara tes, pengukuran, penilaian, dan

evaluasi, untuk mempermudah pemahan terkait dengan istilah pengukuran, penilaian, dan evaluasi. Bu Tia ingin mengetahui apakah peserta didiknya sudah menguasai kompetensi dasar dalam matapelajaran TIK. Untuk itu, Bu Tia memberikan tes tertulis dalam bentuk objektif pilihan ganda sebanyak 50 soal kepada peserta didiknya (artinya Bu Tia sudah menggunakan tes). Selanjutnya, Bu Tia memeriksa lembar jawaban peserta didik sesuai dengan kunci jawaban, kemudian sesuai dengan rumus tertentu dihitung skor mentahnya. Skor yang didapatkan peseta didik beragam, yaitu 56, 80, 78, 90, 65, dan seterusnya (memberikan nilai tersebut merupakan aktivitas pengukuran). Berdasarkan rentan nilai yang telah disepakati oleh para ahli. Hasil pengolahan dan penafsiran dalam skala 0-10 menunjukkan bahwa skor 80 merupakan interpretasi/penilaian yang "baik", nilai 90 memiliki interpretasi/penilaian sangar baik dan seterusnya, (sampai disini Bu Tia telah melakukan kegiatan penilaian) Ini contoh dalam ruang lingkup penilaian hasil belajar.

B. Pengertian Penilaian Autentik

Pada awalnya istilah penilaian autentik diperkenalkan oleh Wiggins tahun 1990 untuk menyesuaikan dengan pekerjaan yang biasa dilakukan dengan oleh orang dewasa (pendidik). Penilaian autentik merupakan reaksi atas penilaian berbasis sekolah seperti tes pilihan ganda, jawaban singkat dan lain sebagainya. Apabila melihat realita dalam dunia kerja, para pekerja tidak dinilai dalam bentuk tes tertulis tetapi dinilai berdasarkan kinerja *(performance assessment)* (Nitko and Brookhart, 2011: 15).

Menurut Jon Mueller (2005), penilaian autentik yaitu, *"Authentic assessment is a form of assessment in which students are asked to perform real-world tasks that demonstrate meaningful application of essential knowledge and skills"*. penilaian autentik merupakan suatu bentuk penilaian di mana para siswa diminta untuk menampilkan tugas

pada situasi yang sesungguhnya yang mendemonstrasikan penerapan keterampilan dan pengetahuan esensial yang bermakna. Dengan kata lain, penilaian autentik memonitor dan mengukur kemampauan sisiwa dalam bermacam-macam kemungkinan pemecahan masalah yang dihadapi dalam situasi atau konteks dunia nyata dan dalam suatu proses pembelajaran nyata.

Menurut Kunandar (2015: 35) penilaian autentik merupakan kegiatan menilai peserta didik yang menekankan pada apa yang seharusnya dinilai, baik proses maupun hasil dengan berbagai instrumen penilaian yang disesuaikan dengan tuntutan kompetensi yang ada di standar kompetensi atau kompetensi inti (KI) dan kompetensi dasar (KD). Sedangkan secara luas Supardi (2015: 25) mendefinisikan penilaian autentik sebagai penilaian yang dilakukan secara komprehensif untuk menilai mulai dari masukan (*input*), proses (*proces*), dan keluaran (*output*) pembelajaran dalam rangka untuk mengukur kompetensi sikap, kompetensi pengetahuan maupun kompetensi keterampilan.

Penilaian autentik/penilaian pendidikan karakter, menilai input, proses, dan output pembelajaran secara komprehensif. Instrumen penilaian komprehensif tersebut mencakup kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan. Hal ini sesuai dengan ketentuan penilaian berbasis kelas (PBK) yang memperhatikan ketiga ranah yaitu kognitif (pengetahuan), afektif (sikap), dan psikomotor (keterampilan) (Kunandar, 2015: 11). Ketiga ranah ini sebaiknya dinilai secara proporsional sesuai dengan karakter/sifat mata pelajaran yang bersangkutan.

Dari beberapa definisi di atas dapat disimpulkan bahwa penilaian autentik (*Authentic Assessment*) adalah pengukuran yang bermakna secara signifikan atas hasil belajar peserta didik untuk ranah sikap, keterampilan, dan pengetahuan. Penilaian autentik atau penilaian secara langsung dan menyeluruh ini, menjadi titik tumpu implementasi dari kurikulum 2013 yang menerapkan pen-

didikan karakter, sehingga penilaian autentik dalam kurikulum 2013 ini disebut juga sebagai penilaian pendidikan karakter.

C. Ciri-ciri dan Karakteristik Penilaian Autentik

Penilaian autentik memiliki ciri-ciri tersendiri, yaitu:

1. Harus mengukur semua aspek pembelajaran, yakni kinerja dan hasil atau produk. Artinya, dalam dalam melakukan penilaian terhadap peserta didik harus mengukur aspek kinerja *(performance)* dan produk atau hasil yang dikerjakan oleh peserta didik.
2. Dilaksanakan selama dan sesudah proses pembelajaran berlangsung. Artinya, dalam melakukan penilaian terhadap peserta didik, guru dutuntut untuk melakukan penilaian terhadap kemampuan atau kompetensi proses (kemampuan atau kompetensi peserta didikdalam kegiatan pembelajaran) dan kemampuan atau kompetensi peserta didik setelah melakukan kegiatan pembelajaran.
3. Menggunakan berbagai cara dan sumber. Artinya, dalam melakukan penilaian terhadap peserta didik harus menggunakan berbagai teknik penilaian (disesuaikan dengan tuntutan kompetensi) dan menggunakan berbagai sumber atau data yang bisa digunakansebagai informasi yang menggambarkanpenguasaan kompetensi peserta didik.
4. Tes hanya salah satu alat pengumpul data penilaian. Artinya, tes bukanlah alat satu-satunya untuk melakukan penilaian secara komprehensif. Alat ppengumpul data dapat dilakukan dengan tes dan non-tes.
5. Tugas-tugas yang diberikan pada peserta didik harus mencerminkan bagian-bagian kehidupan peserta didik yang nyata setiap hari, mereka harus dpat menceritakan pengalaman atau kegiatan yang mereka lakukan setiap hari.
6. Penilaian harus menekankan kedalaman pengetahuan dan

keahlian peserta didik, bukan keluasanya. Artinya, dalam melakukan penilaian peserta didik terhadap pencapaian kompetensi harus mengukur kedalaman terhadap penguasaan kompetensi tertentu secara objektif (Ariev and College, 2005: 2).

Sedangkan yang menjadi karakteristik penilaian autentik, yaitu:

1. Bisa digunakan untuk formatif maupun sumatif. Artinya penilaian autentik dapat dilakukan untuk mengukur pencapaian kompetensi terhadap satu atau beberapa kompetensi dasar (formatif) maupun pencapaian kompetensi atau kompetensi inti dalam satu semester (sumatif).
2. Mengukur keterampilan dan performansi, bukan mengingat fakta. Artinya penilaian autentik itu ditujukan untuk mengukur pencapaian kompetensi yang menekankan aspek keterampilan (skill) dan kinerja (performance), bukan hanya mengukur kompetensi yang sifatnya mengingat fakta (hafalan dan ingatan).
3. Berkesinambungan dan terintegrasi. Artinya, dalam melakukan penilaian autentik harus secara berkesinambungan (terus menerus) dan merupakan satu kesatuan secara utuh sbgai alat untuk mengumpulkan informasi terhadap pencapaian kompetensi peserta didik.
4. Dapat digunakan sebagai *feed back*. Artinya, penilaian autentik yang dilakukan oleh guru dapat digunakan sebagai umpan balik terhadap pencapaian kompetensi peserta didik secara komprehensif (Kunandar, 2015: 29).

Menurut Richardson dalam Yunus Abidin (2016: 23) mengemukakan beberapa karaktristik penilaian autentik sebagai berikut:

1. Berisi seperangkat tugas penting yang dirancang secara luas dalam mempresentasikan dalam bidang tertentu.
2. Menekankan kemampuan berpikir tingkat tinggi.

3. Kriteria selalu diberikan di muka sehingga siswa tahu bagaimana siswa akan dinilai.
4. Penilaian berpadu dalam kinerja kurikulum sehari-hari sehingga sulit untuk membedakan antara penilaian dan pembelajaran.
5. Peran guru berubah dari penyampaian pengetahuan menjadi berperan sebagai fasilitator, model dan teman dalam belajar.
6. Siswa mengetahui bahkan akan ada presentasi dihadapan publik atas pekerjaan telah dicapai sehingga siswa akan sungguh mengerjakan tugas.
7. Siswa tahu akan ada pemeriksaan baik dalam proses yang mereka digunakan dalam pembelajaran dan produk-produk yang dihasilkan dari pembelajaran.

Berdasarkan pendapat di atas, penilaian autentik memiliki sifat berpusat pada peserta didik, terintegrasi dengan pembelajaran, autentik, berkelanjutan, dan individual. Sifat autentik yang komprehensif juga dapat membentuk unsur-unsur metakognisi dalam diri peserta didik seperti kemauan dalam mengambil resiko, kreatif, mengembangkan kemampuan berpikir tinggi, tanggungjawab terhadap tugas dan karya, dan rasa kepemilikan.

D. Prinsip dan Pendekatan Penilaian Autentik

Prinsip-prinsip yang perlu diperhatikan guru atau pendidika dalam melakukan penilaian disetiap jenjang pendidikan, yaitu:

1. Objektif, berarti penilaian berbasis pada standar dan tidak dipengaruhi faktor subjektivitas penilai.
2. Terpadu, berarti penilaian oleh pendidik dilakukan secara terencana, menyatu dengan kegiatan pembelajaran, dan berkesinambungan.
3. Ekonomis, berarti penilaian yang efesien dan efektif dalam perencanaan, pelaksanaan, dan pelaporanya.
4. Transparan, berarti prosedur penilaian, kriteria penilaian, dan

dasar pengambilan keputusan dapat diakses oleh semua pihak.

5. Akuntabel, berarti penilaian dapat dipertanggungjawabkan kepada pihak internal sekolah maupun eksternal untuk aspek teknik, prosedur, dan hasilnya.
6. Edukatif, berarti mendidik dan memotivasi peserta didik dan guru.

Adapun pendekatan penilaian yang digunakan adalah Penilaian Acuan Kriteria (PAK). Sebagaimana yang disebutkan dalam salina lampiran Permendikbud Nomor 66 Tahun 2013 tentang Standar Penilaian Pendidikan, PAK merupakan penilaian pencapaian kompetensi yang didasarkan pada kriteria ketuntasan minimal (KKM). KKM merupakan kriteria ketuntasan belajar minimal yang ditentukan oleh satuan pendidikan dengan mempertimbangkan karaktristik kompetensi dasar yang akan dicapai, daya dukung, dan karaktristik peserta didik.

E. Fungsi dan Tujuan Penilaian Autentik

1. Fungsi penilaian autentik

Fungsi penilaian autentik dalam pendidikan paling tidak dapat diklasifikasikan kedalam tiga golongan yaitu fungsi pembelajaran, administratif, dan fungsi bimbingan (Muslich, 2011: 8).

a. Fungsi pembelajaran

Penilaian autentik sangat penting perannya dalam peningkatan mutu proses pembelajaran. Dari proses penilaian dapat diperoleh informasi tentang seberapa besar siswa berhasil mencapai kompetensi dasar yang telah ditetapkan guru. Dengan demikian, hasil penilaian memberikan umpan balik bagi guru tentang seberapa besar ia berhasil melaksanakan pembelajaran kepada peserta didik untuk mencapai kompetensi dasar. Dan guru dapat mengetahui pula kemampuan-kemamapuan yang belum di-

kuasai dan sudah dikuasi oleh siswa.

Informasi ini berguna bagi guru untuk melakukan usaha perbaikan dan peningkatan pembelajaran. Pada sisi lain, penilaian juga memberikan fungsi motivasi kepada peserta didik, dimana dalam diri peserta didik selalu ada dorongan untuk memperoleh hasil yang baik dalam setiap penilaian. Penilaian yang dilaksanakan secara intensif dan teratur akan menumbuhkan kebiasaan belajar yang baik

b. Fungsi administrasi

Penilaian autentik sangat diperlukan untuk keputusan yang bersifat administratif. Secara berkala kantor-kantor wilayah Depdiknas biasanya menetukan kualifikasi setiap sekolah, apakah termasuk baik, sedang atau kurang. Hal ini diperlukan dalam rangka program pembinaan dan pengembangan sekolah.

Salah satu informasi yang diperlukan adalah hasil prestasi belajar para peserta didik. Bahkan dari penilaian autentik dapat pula diketahui sejauh mana kurikulum dilaksanakan di suatu sekolah. Untuk sekolah yang memiliki banyak calon peserta didik tetapi tidak banyak kursi yang tersedia maka bisa memberikan tes masuk sebagai seleksinya. Tes seleksi ini juga bisa mempengaruhi akreditasi suatu sekolah. Setiap akhir semester pihak sekolah membagikan buku rapor. Buku ini sebagai laporan sekolah kepada masing-masing orang tua peserta didik tentang prestasi belajar anaknya selama satu semester yang baru saja dilampauinya.

Nilai-nilai rapor hendaknya berdasarkan penilaian autentik yang dilakukan secara cermat agar memberikan informasi secara berguna bagi para orang tua peserta didik, sebagai bahan bimbingan dan pengarahan kepada

anak-anaknya. Penilaian autentik juga berfungsi sebagai penentuan kenaikan kelas dan tindak lanjut ke studi yang lebih tinggi lagi. Sehingga penilaian autentik harus dilandasi pada informasi yang tepat tentang kemampuan peserta didik yang sesungguhnya.

c. Fungsi bimbingan

Sekolah memberikan serangkaian pengetahuan, keterampilan dan sikap tertentu kepada peserta didik, sekolah pun perlu informasi tentang bakat-bakat khusus yang dimiliki peserta didik. Informasi bakat ini dapat memberikan saran kepada orang tua tentang bidang pelajaran atau bidang minat pekerjaan yang lebih sesuai dengan bakat peserta didik. Keserasian antara bakat dan jenis pekerjaan merupakan salah satu unsur penting dari keberhasilan seseorang dalam kehidupannya.

Informasi tentang bakat khusus setiap peserta didik dapat diperoleh dari penilaian khusus. Untuk melakukan penilaiannya diperlukan alat-alat ukur khusus dan dengan cara khusus pula, bisa dengan orang-orang profesional saat melakukan penilaian. Sekolah bisa meminta bantuan pada lembaga pengujian psikologis. Berdasarkan informasi tentang bakat peserta didik tersebut, sekolah dapat memberikan bimbingan dan pengarahan agar peserta didik dapat mengarahkan bakatnya secara maksimal, sebagaimana yang diharapkan lembaga-lembaga pendidikan.

2. Tujuan penilaian autentik

Penilaian autentik diharapkan dapat digunakan guru sebagai upaya pengembangan dibidang penilaian karena bertujuan untuk: (1) menilai kemampuan individual melalui tugas tertentu; (2) menetukan kebutuhan pembelajaran; (3) membantu dan mendorong siswa; (4) membantu dan mendorong guru untuk mengajar yang lebih baik; (5) menetukan strategi pem-

belajaran; (6) akuntabilitas lembaga; dan (7) meningkatkan kualitas pembelajaran.

F. Ruang Lingkup Penilaian Autentik

Ruang lingkup penilaian autentik menurut Kunandar (2015: 11) yaitu mencakup kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan yangdilakukan secara berimbang sehingga dapat untuk menentukan posisi relatif setiap peserta didik terhadap standar yang telah ditetapkan. Cakupan penilaian merujuk pada ruang lingkup materi, kompetensimata pelajaran, dan proses. Pendapat tersebut dipertegas oleh Salim Wazdy dan Suyitman (2014: 132) yang mengatakan bahwa ruang lingkup penilaian autentik yaitu mencakup ranah kognitif, psikomotor, dan afektif sesuai dengan cakupan materi pembelajaran dalam standar kompetansi lulusan dari pemerintah yang dilakukan secara *balance* atau berimbang.

Pendapat tersebut diperkuat dengan adanya Salinan Lampiran Permendikbud Nomor 23 tahun 2016 tentang standar penilaian pendidikan pada pasal 3 yang menjelaskan bahwa penilaian hasil belajar peserta Pendidik pada Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah meliputi aspek sikap (spiritual dan sosial), pengetahuan, dan keterampilan.

G. Penilaian Autentik dalam Kurikulum 2013

Permendikbud Nomor 66 Tahun 2013 tentang standar penilaian pendidikan digunakan sebagai acuan dalam pelaksanaan penilaian kurikulum 2013. Standar penilaian bertujuan untuk menjamin: (1) perencanaan penilain peserta didik sesuai dengan kompetensi yang akan dicapai dan berdasarkan prinsip-prinsip penilaian; (2) pelaksanaan penilaian peserta didik secara profesional, tebuka, edukatif, efektif, efesien, dan sesuai dengan konteks sosial budaya; dan (3) pelaporan hasil penilaian peserta didik

secara objektif, akuntabel, dan informatif.

Penilaian autentik merupakan salah satu karakteristik dari kurikulum 2013. Sebenarnya, pada kurikulum tingkat satuan pendidikan (KTSP), penialian autntik ini sudah ditetapkan, hanya saja, dalam tahap implementasi belum mencapai hasil yang maksimal. Melalui kurikulum 2013 ini penilaian autentik jadi penekanan yang serius di mana guru dalam melakukan penilaian hasil belajar peserta didik benar-benar memperhatikan penilaian autentik.

Kurikulum 2013 mempertegas adanya pergeseran dalam melakukan penilaian, yakni dari penilaian melalui tes (mengukur kompetensi pengetahuan berdasarkan hasil saja), menuju penilaian autentik (mengukur kompetensi sikap, keterampilan dan pengetahuan) berdasarkan proses dan hasil. Penilaian autentik mengacu pada Penilaian Acuan Patokan (PAP), yaitu pencapaian hasil belajar didasarkan pada posisi skor yang diperolehnya terhadap skor ideal (maksimal) (Sudijono, 2005: 312). Dengan demikian, pencapaian kompetensi peserta didik tidak dalam konteks dibandingkan dengan peserta didik lainya, tetapi dibandingkan dengan standar atau kriteria tertentu, yakni Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM).

Penilaian autentik sebagai bentuk penilaian yang mencerminkan hasil belajar sesungguhnya, dapat menggunakan berbagai cara atau bentuk antara lain melalui penlaian proyek atau kegiatan siswa, penggunaan portofolio, jurnal, laporan tertulis, demontrasi, ceklist dan petunjuk observasi.

Penilaian autentik juga dikenal dengan beberapa istilah lain. Seperti diungkapkan Abdul Majid (2014: 12) yaitu *performance assesment*, *alternative assesment*, *direct assessment*, dan *realistic assessment*. Penilaian autentik dinamakan penilaian kinerja atau penilaian berbasis kinerja, karena dalam penilaian ini secara langsung mengukur performance (kinerja) aktual (nyata) siswa dalam hal-hal ter-

tentu.

Penilaian autentik dikatakan penilaian alternatif karena dapat difungsikan sebagai alternatif untuk menggantikan penilaian tradisional. Penilaian autentik dikatakan penilaian karena memberikan lebih banyak bukti langsung dari aplikasi bermakna pengetahuan dan keterampilan dalam konteks dunia nyata. Penilaian autentik juga disebut sebagai *realistis assessment* yaitu penilaian yang mengukur aktivitas siswa yang berhubungan engan penerapan dalam kehidupan sehari-hari. Yubali Ani (2013) juga menjelaskan bahwa dalam penilaian autentik ada tiga hal yang harus diperhatikan oleh guru, yakni:

1. Autentik dari instrumen yang digunakan. Artinya dalam melakukan penilaian autentik guru perlu menggunakan instrumen instrumen yang bervariasi (tidak hanya satu instrumen) yang disesuaikan dengan karakteristik atau tuntutan kompetensi yang ada di kurikulum.
2. Autentik dari aspek yang diukur. Artinya, dalam melakukan penilaian autentik guru perlu menilai aspek-aspek hasil belajar secara komprehensif yang memiliki kompetensi sikap, kompetensi pengetahuan, dan kompetensi keterampilan.
3. Autentik dari aspek kondisi peserta didik. Artinya dalam melakukan penilaian autentik guru perlu menilai input (kondisi awal) peserta didik, proses (kinerja dan aktifitas pesera didik dalam proses belajar mengajar), output (hasil pencapaian kompetensi, baik sikap, pengetahuan maupun keterampilan yang dikuasai atau ditampilkan peserta didik setelah mengikuti proses belajar mengajar).

Penilaian autentik harus memperhatikan keseimbangan diantara tiga aspek atau kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan. Hal ini sejalan orientasi Kurikulum 2013, yakni terjadinya peningkatan dan keseimbangan antara kompetensi sikap

(attitude), keterampilan *(skill)*, dan pengetahuan *(knowledge)*. Melalui kurikulum 2013 penilaian autentik memperhatikan seluruh minat, potensi dan prestasi siswa secara menyeluruh. Penilaian juga dilakukan secara sistematis dan berkesinambungan agar dapat menggambarkan kemampuan para siswa yang dievaluasi. Sangat penting untuk melibatkan siswa dalam penilaian, sehingga siswa secara sadar dapat mengenali perkembangan pencapaian hasil pembelajaran mereka.

H. Teknik dan Instrumen Penilaian Autentik

1. Teknik dan instrumen penilaian kompetensi sikap (afektif)

Kompetensi sikap merupakan kompetensi yang berkaitan dengan sikap siswa. Penilaian kompetensi sikap adalah penilaian yang dialakukan guru untuk mengukur tingkat pencapaian kompetensi sikap dari peserta didik yang meliputi aspek menerima atau memperhatikan *(receiving* atau *attending),* merespon atau menanggapi (*responding*), menilai atau menghargai (*valuing*), mengorganisasi atau mengelola (*organization*), dan berkarakter (*characterization*) (Kunandar, 2015: 104).

Kurikulum 2013 kompetensi sikap menjadi dua yakni, sikap spritual dan sikap sosial. Dalam kurikulum 2013 kompetensi sikap baik sikap spiritual (KI) maupun sikap sosial (KI 2) tidak diajarkan dalam proses belajar mengajar (PBM). Artinya, kompetensi sikap spiritual dan sosial meskipun memiliki kompetensi dasar (KD), tetapi tidak dijabarkan dalam materi atau konsep yang harus disampaikan atau diajarkan kepada peserta didik melalui proses belajar mengajar yang terdiri dari kegiatan pendahuluan, kegiatan inti dan kegiatan penutup.

Ruang lingkup penilaian sikap, menurut taksonomi Krathwohl, Bloom, dan Masia (1973: 81) membagi ranah afektif ke dalam lima tingkatan yaitu:

> *The five products of learning associated with the affective domain are (a) receiving, or paying attention to some stimulus; (b) responding, or reacting to a stimulus in some way; (c) valuing particular ideas; (d) organizing different values, comparing them, and resolving conflicts, and beginning to develop a personal value system; and (e) internalizes values (characterization): Has a value system that controls their behavior. The behavior is pervasive, consistent, predictable, and most important characteristic of the learner. Instructional objectives are concerned with the student's general patterns of adjustment (personal, social, emotional).*

Kelima hasil belajar yang terkait dengan domain afektif adalah (1) menerima, atau memperhatikan beberapa stimulus; (2) menanggapi, atau bereaksi terhadap stimulus dalam beberapa cara; (3) menilai ide-ide tertentu; (4) mengatur nilai-nilai yang berbeda, membandingkannya, dan menyelesaikan konflik, dan mulai mengembangkan sistem nilai pribadi; dan (5) menginternalisasi nilai (karakterisasi), yaitu memiliki sistem nilai yang mengontrol perilaku siswa. Perilaku itu bersifat pervasive, konsisten, dapat diprediksi, dan karakteristik paling penting (menonjol) dari pembelajar. Tujuan instruksional berkaitan dengan pola umum penyesuaian siswa (pribadi, sosial, emosional). Berdasarkan taksonomi Krathwohl ranah afektif tersebut, Kunandar (2015: 109-116) menjabarkannya ke dalam ciri-ciri ruang lingkup hasil belajar kompetensi sikap (afektif) sebagai berikut.

Tabel 8.1
Ruang lingkup dan ciri-ciri kompetensi sikap

No	Tingkatan Hasil Belajar	Ciri-ciri
1	Menerima *(receiving)*	a. Aktif menerima dan sensitif (tanggap dalam menghadapi gejala-gejala (fenomena) b. Peserta didik sadar tetapi sikapnya pasif terhadap stimulus c. Peserta didik bersedia menerima, pasif terhadap fenomena tetapi sikapnya mulai aktif d. Peserta didikmulai selektif, artinya sudah aktif melihat dan memilih
2	Merespons (*responding*)	a. Bersedia menerima, menanggapi, dan aktif menyeleksi reaksi b. Mengikuti sugesti dan patuh c. Bersedia menanggapi atau merespons d. Merasa puas dalam menanggapi
3	Menilai (*valuing*)	a. Sudah mulai menyusun atau memberikan persepsi tentang objek atau fenomena b. Menerima nilai (percaya) c. Memilih nilai atau seleksi nilai d. Memiliki ikatan batin (memiliki keyakinan terhadap nilai
4	Organisasi (*organization*)	a. Pemilikian sistem nilai b. Aktif mengonsepsikan nilai dalam dirinya c. Mengorganisasikan
5	Berkarakter	a. Menyusun berbagai macam sistem

	(*characterization*)	nilai menjadi nilai yang mapan dalam dirinya b. Terapan dan pemilikan sistem nilai c. Karakteristik pribadi atau internalisasi nilai (nilai sudah menjadi bagian yang melekat dalam pribadinya)

Menurut Permendikbud Nomor 104 Tahun 2014 adalah ruang lingkup kompetensi sikap adalah sebagai berikut.

Tabel 8.2
Ruang lingkup kompetensi sikap

No	Tingkatan Hasil Belajar	Deskripsi
1	Menerima nilai	Kesediaan menerima suatu nilai dan memberikan perhatian terhadap nilai tersebut
2	Menanggapi nilai	Kesediaan menjawab suatu nilai dan ada rasa puas dalam membicarakan nilai tersebut
3	Menghargai nilai	Menganggap nilai tersebut baik; menyukai nilai tersebut; dan komitmen terhadap nilai tersebut
4	Menghayati nilai	Memasukkan nilai tersebut sebagai bagian dari sistem nilai dirinya
5	Mengamalkan nilai	Mengembangkan nilai tersebut sebagai ciri dirinya dalam berpikir, berkata, berkomunikasi, dan bertindak (karakter)

Menurut Kunandar (2015: 115), Kata Kerja Operasional (KKO) yang dapat digunakan dalam menyusun instrumen untuk aspek kompetensi sikap yaitu:

Tabel 8.3
Kata Kerja Operasional
untuk Mengukur dan Menilai Ranah Sikap

Menerima (*Receiving*)	Menanggapi *(Responding)*	Menilai *(Valuing)*	Mengelola *(Organization)*	Menghayati *(Characterization)*
Memilih Mempertanyakan Mengikuti Memberi Mensuport Menganut Mematuhi Meminati Menyenangi	Menjawab Membantu Mengajukan Mengompromi-kan Menyenangi Menyambut Mendukung Menyetujui Menampilkn Melaporkan Memilih Menolak/ Menerima	Mengansumsikan Meyakini Meyakinkan Melengkapi Memperjelas Memprakarsai Mengimani Menggabungkan Mengundang Mengusulkan Menekankan Menyumbang	Menganut Mengubah Mengklasifikasikan Mengkombinasikan Mempertahankan Membangun Membentuk opini Memadukan Mengelola Menegosiasi Merembuk	Mengubah perilaku Menyikapi Memengaruhi Mengkualifikasikan Melayani Menunjukan Membuktikan Memecahkan Menyelesaikan

Kompetensi sikap spiritual dan sosial harus terimplementasikan dalam proses belajar mengajar melalui pembiasaan dan keteladanan yang ditunjukkan oleh peserta didik dalam keseharian melalui dampak pengiring dari pembelajaran. Oleh karena sikap spiritual dan sosial harus muncul dalam tindakan nyata peserta didik dalam kehidupan sehari-hari, maka pencapaian kompetensi sikap tersebut harus dinilai oleh guru secara berkesinambungan dengan menggunakan instrumen tertentu.

Pendidik melakukan penilaian kompetensi sikap melalui observasi, penilaian diri, penilaian antar teman oleh peserta didik, jurnal dan wawancara. Instrumen yang digunakan untuk observasi, penilaian diri dan penilaian antar peserta didik adalah daftar cek atau skala penilaian (*rating scale*) yang disertai rubrik, sedang-

kan jurnal berupa catatan pendidik dan wawancara dengan menggunakan daftar pertanyaan berkaitan dengan sikap spritual dan sikap sosial yang langsung ditanyakan kepada peserta didik (Sudijono, 2005: 76)). Teknik-teknik penilaian kompetensi sikap spritual dan sikap sosial tersebut dapat diuraikan sebagai berikut.

a. Observasi

Observasi merupakan teknik penilaian yang dilakukan secara berkesinambungan dengan menggunakan indera, baik secara langsung maupun tidak lansung dengan menggunakan pedoman observasi yang berisi sejumlah indikator prilaku yang diamati. Hasil pengamatan atau observasi dapat dijadikan sebagai umpan balik dalam penmbinaan terhadap peserta didik.

Lembar observasi dapat digunakan guru untuk melakukan penilaian sikap dengan teknik observasi. Dalam melakukan pengamatan atau observasi terhadap kompetensi sikap, baik sikap spritual maupun sikap sosial harus mengacu pada indikator pencapaian kompetensi dasar dan kompetensi inti sikap spritual dan sikap sosial. Dengan demikian, apa yang mau dinilai atau diukur jalas, sehingga akan menghasilkan data atau informasi yang akurat dan tepat.

Keunggulan penilaian kompetensi sikap spiritual dan sikap sosial dengan menggunakan instrumen observasi atau pengamatan yaitu; data yang diperoleh relatif objektif, karena diporeleh melalui pengamatan langsung dari guru, hubungan guru dan peserta didik lebih dekat, karena dalam pengamatan tentu guru harus berinteraksi dengan peserta didik dan guru memiliki keleluasan dalam menentukan aspek-aspek apa saja yang mau diamati dalam pembelajaran, sehingga guru dapat mengumpulkan segala informasi yang berkaitan dengan kompetensi sikap spiritual dan sikap sosial secara komperhensif. Sedangkan kelemahan penilaian kompetensi sikap spiritual dan sikap sosial dengan menggunakan instrumen observasi atau pengamatan yaitu; pencatatan data san-

gat tergantung pada kecermatan guru dalam pengamatan dan daya ingatan dari observer (guru) dan memerlukan kecermatan dan keterampilan dari guru dalam melakuakan observasi, karena kalau tidak cermat data yang diperoleh hasil manipulasi atau dibuat-buat dari subjek yang diobservasi, dan ini berimplikasi terhadap objektivitas data hasil pengamatan (Kunandar, 2015: 122). Adapun teknis observasi penilaian autentik ranah sikap dapat menempuh langkah-langkah sebagai berikut.

1) Guru mencatat seluruh sikap atau nilai karakter yang akan dikembangkan seperti jujur, disiplin, tanggung jawab, santun, peduli, dan percaya diri dalam berinteraksi dengan keluarga, teman, guru, dan tetangganya serta cinta tanah air.
2) Kemudian sikap-sikap tersebut dilakukan secara tidak langsung melalui aktivitas pembelajaran yang dilakukan, guru diharapkan dapat melakukan penilaian secara langsung atas ketercapaian nilai karakter tertentu pada diri siswa.
3) Mengingat kendala yang ada, terutama ketersediaan waktu dan banyaknya jumlah peserta didik, maka dalam satu semester, guru dapat menentukan dua atau tiga nilai karakter/sikap yang akan dikembangkan dan dinilai secara langsung. Jenis karakter yang akan dikembangkan, hendaknya menjadi keputusan sekolah meskipun tidak tertutup kemungkinan, dalam satu kelas ada tambahan satu atau dua nilai karakter lain, sesuai dengan kebutuhan di kelas tersedia.
4) Misalkan dalam satu semester ini, sikap/karakter yang akan dikembangkan adalah disiplin, kerja sama, dan percaya diri. Maka, setiap karakter dibuatkan indikator seperti di bawah ini:

Nilai karakter yang dikem-bangkan	Definisi	Indikator
Disiplin	Ketaatan dan kepa-tuhan ter-hadap peraturan sekolah	o Kehadiran ke sekolah tepat waktu o Menjalankan tugas piket o Menyelesaikan tugas sesuai waktu yang ditentukan

5) Kemudian indikator tersebut dibuat lembar pedoman obser-vasi dengan mencantumkan petunjuk, identitas, tabel obser-vasi, dan petunjuk penskoran.

Gambar 8.1
Format penilaian sikap dengan teknik observasi

LEMBAR PENILAIAN DIRI SIKAP SOSIAL

Petunjuk :
1. Bacalah pernyataan yang ada dalam kolom dengan teliti.
2. Berilah tanda cek (√)sesuai dengan kondisi dan keadaan kalian sehari-hari!

Nama Peserta Didik **: ……..**
Kelas **: ……..**
Tanggal Pengamatan **: ……..**
Kompetensi Dasar **:** 2.8 Meneladani perjuangan Nabi Muhammad Saw periode Makkah dan Madinah

No	Aspek Pengamatan	Skor			
		TP	KD	SR	SL
1	Saya tidak mudah putus asa atau pantang menyerah				
2	Saya sabar ketika ada teman yang menjelek-jelekkan saya				
3	Saya menasehati dan mengingatkan teman yang berbuat salah/menyalahi aturan				
4	Dst				
Jumlah Skor					
Jumlah skor Maksimal = 36					

Keterangan:
SL = *selalu*, apabila selalu melakukan sesuai pernyataan (skor 4)
SR = *sering*, apabila sering melakukan sesuai pernyataan dan kadang-kadang tidak mela-kukannya (skor 3)
KD = *kadang-kadang*, apabila kadang-kadang melakukan dan sering tidak melakukannya (skor 2)
TP = *tidak pernah*, apabila tidak pernah melakukannya (skor 1)

Petunjuk Penskoran
Skor akhir menggunakan skala 1 sampai 4

b. Penilaian diri

Penilaian diri merupakan teknik penilaian dengan cara meminta peserta didik untuk mengemukakan kelebihan dan kekurangan dirinya dalam konteks pencapaian kompetensi sikap, baik spiritual maupun sosial. Instrumen yang digunakan berupa lembar penilaian diri. Penggunaan teknik penilaian diri akan dapat memberikan dampak positif terhadap perkembangan kepribadian seseorang (Supardi, 2015: 173).

Keuntungan penggunaan penilaian diri di kelas adalah dapat menumbuhkan rasa percaya diri peserta didik, karena mereka diberi kepercayaan untuk menilai dirinya sendiri, peserta didik menyadari kekuatan dan kelemahan dirinya dan melatih siswa untuk bersikap jujur serta objektif.

Dalam melakukan penilaian diri terhadap kompetensi sikap, baik sikap spiritual maupun sikap sosial harus mengacu pada indikator pencapaian kompetensi yang sudah dibuat oleh guru sesuai dengan kompetensi dasar dan kompetensi inti sikap spiritual dan sikap sosial. Dengan demikian, apa yang hendak dinilai atau diukur jelas, sehingga akan menghasilkan data atau informasi yang akurat dan tepat. Adapun kriteria penyusunan lembar penilaian diri adalah sebagai berikut:

1) Pertanyaan tentang pendapat, tanggapan dan sikap
2) Menggunakan kata-kata sederhana dan mudah dimengerti oleh peserta didik.
3) Diusahakan membuat pertanyaan yang jelas dan khusus.
4) Menghindari pertanyaan yang mempunyai lebih dari satu pengertian dan mengandung sugesti.
5) Pertanyaan harus berlaku bagi semua peserta didik.

Dalam melakukan penilaian sikap, khususnya pada penilaian diri, perlu memperhatikan beberapa prinsip, yaitu::

1) Aspek-aspek yang hendak dinilai oleh peserta didik melalu penilaian harus jelas.

2) Menentukan dan menetapkan cara dan prosedur yang digunakan dalam penilaian diri, misalnya dengan daftar cekatau dengan skala.
3) Menentukan bagaimana mengolah dan menentukan nilaihasil penilaian diri oleh peserta didik.
4) Membuat kesimpulan hasil penilaian diri yang dilakukanoleh peserta didik.

Penilaian diri dilakukan melalui langkah-langkah sebagai berikut:

1) Menentukan kompetensi atau aspek kemampuan yang akan dinilai.
2) Menentukan kriteria penilaian yang akan digunakan.
3) Merumuskan format penilaian, dapat berupa pedomanpenskoran, daftar tanda cek, atau skala penilaian.
4) Meminta peserta didik untuk melakukan penilaian diri.
5) Guru merekap hasil penilaian diri menggunakan aplikasi atau secara manual.
6) Guru mengkaji hasil penilaian untuk mendorong peserta didik supaya senantiasa melakukan penilaian diri secara cermat dan objektif.
7) Menyampaikan umban balik kepada peserta didik berdasarkan hasil kajian terhadap penilaian diri.
8) Membuat kesimpulan terhadap hasil penilaian dengan menggunakan penilaian diri berkaitan dengan pencapaian kompetensi sikap spiritual dan sosial dari pesrta didik.
9) Melakukan tindak lanjut dengan mengacu hasil penilaian melalui penilaian diri (Kunandar, 2015: 138).

Gambar 8.2
Format penilaian sikap dengan teknik penilaian diri

LEMBAR PENILAIAN DIRI SIKAP SOSIAL

Petunjuk :
1. Bacalah pernyataan yang ada dalam kolom dengan teliti.
2. Berilah tanda cek (√)sesuai dengan kondisi dan keadaan kalian sehari-hari!

Nama Peserta Didik **: ……**
Kelas **: ……**
Tanggal Pengamatan **: ……..**
Kompetensi Dasar **:** 2.8 Meneladani perjuangan Nabi Muhammad Saw periode Makkah dan Madinah

No	Aspek Pengamatan	Skor			
		TP	KD	SR	SL
1	Saya tidak mudah putus asa atau pantang menyerah				
2	Saya sabar ketika ada teman yang menjelek-jelekkan saya				
3	Saya menasehati dan mengingatkan teman yang berbuat salah/menyalahi aturan				
4	dst				
Jumlah Skor					
Jumlah skor Maksimal = 36					

Keterangan:
SL = *selalu,* apabila selalu melakukan sesuai pernyataan (skor 4)
SR = *sering,* apabila sering melakukan sesuai pernyataan dan kadang-kadang tidak melakukannya (skor 3)
KD = *kadang-kadang,* apabila kadang-kadang melakukan dan sering tidak melakukannya (skor 2)
TP = *tidak pernah,* apabila tidak pernah melakukannya (skor 1)

Petunjuk Penskoran
Skor akhir menggunakan skala 1 sampai 4. Perhitungan nilai akhir menggunakan rumus

c. Penilaian antarpeserta didik (penilaian teman sejawat)

Penilaian antarpeserta didik merupakan teknik penilaian yang dapat digunakan untuk mengukur tingkat pencapaian kompetensi sikap, baik spritual maupun sosial dengan meminta peserta didik saling menilai satu sama lain. Instrumen yang digunakan berupa lembar penilaian antarpeserta didik dalam bentuk angket atau kuesioner. Penilaian antarpeserta didik menuntut keobjektifan dan rasa tanggung jawab dari peserta didik, sehingga menghasilkan data yang akurat (Kunandar, 2015: 136).

Keunggulan dari penilaian kompetensi sikap spiritual dan sosial antar peserta didik adalah melatih peserta didik untuk berlaku objektif, karena dengan penilaian sikap antar pe-

serta didik mereka dituntut objektif terhadap apa yang dilihat dan dirasakan berkaitan dengan sikap dan perilaku temannya dan melatih peserta didik untuk memiliki rasa tanggung jawab dengan diberikan kepercayaan untuk menilai sikap temannya.

Sedangkan kelemahan dari penilaian kompetensi sikap spiritual dan sosial melalui penilaian antar peserta didik adalah data yang diperoleh dari penilaian antar peserta didik perlu diverifikasi kembali oleh guru, karena dikhawatirkan mereka merasa tidak enak ketika diminta menilai teman sejawatnya dan diperlukan petunjuk yang jelas dan rinci tentang penggunaan instrumen penilaian antar peserta didik untuk menghindari salah tafsir terhadap pernyataan dalam instrumen.

Kriteria instrumen penilaian antar teman adalah sebagari berikut.

1) Sesuai dengan kompetensi dan indikator yang akan diukur
2) Indikator dapat dilakukan melalui pengamatan peserta didik
3) Kriteria penilaian dirumuskan secara sederhana, namun jelas dan tidak berpotensi munculnya penafsiran maknaganda/berbeda.
4) Menggunakan bahasa lugas yang dapat dipahami pesertadidik.
5) Menggunakan format sederhana dan mudah digunakan olehpeserta didik.
6) Indikator menunjukan sikap peserta didik dalam situasi yang nyata atau sebenarnya dan dapat diukur.

Sedangkan prinsip-prinsip dalam penilaian antar teman adalah sebagai berikut.

1) Aspek-aspek yang hendak dinilai oleh peserta didik melalui penilaian antar peserta didik harus jelas.
2) Menentukan dan menetapkan cara dan prosedur yang di-

gunakan dalam penilaian antar peserta didik, misalnya dengan daftar cek atau dengan skala.

3) Menentukan bagaimana cara mengolah dan menentukan nilai hasil penilaian antar peserta didik.
4) Membuat kesimpulan hasil penilaian antar peserta didik yang dilakukan oleh peserta didik (Kunandar, 2015: 146).

Penilaian antar teman harus dilakukan berdasarkan kriteria yang jelas dan objektif. Oleh karena itu, penilaian antar teman dapat dilakukan dengan langkah-langkah sebagai berikut.

1) Menentukan kompetensi atau aspek kemampuan yang akan dinilai melalui peniaian antar peserta didik.
2) Menentukan kriteria penilaian yang akan digunakan dalam penilaian antar peserta didik.
3) Merumuskan format penilaian, dapat berupa pedoman penskoran, daftar tanda cek, atau skala penilaian.
4) Penilaian antar peserta didik dapat menggunakan instrumen penilaian berupa angket atau kuesioner yang harus diisi oleh peserta didik untuk menilai peserta didik lainnya (teman sejawat).
5) Meminta peserta didik untuk melakukan penilaian antar peserta didik secara objektif.
6) Guru mengkaji hasil penilaian untuk mendorong peserta didik supaya senantiasa melakukan penilaian antar peserta didik secara cermat dan objektif.
7) Menyampaikan umpan balik kepada peserta didik berdasarkan hasil kajian terhadap penilaian antar peserta didik.
8) Membuat kesimpulan terhadap hasil penilaian dengan menggunakan penilaian antar peserta didik berkaitan dengan pencapaian kompetensi sikap spiritual dan sosial dari peserta didik.
9) Melakukan tindak lanjut dengan mengacu pada hasil penilaian melalui penilaian antar peserta didik.

10) Selanjutnya guru dapat membuat rekapitulasi hasil penilaian mengenai perilaku/sikap yang dilakukan oleh sesama peserta didik (Kunandar, 2015: 148-149).

Langkah-langkah yang harus dilakukan oleh guru dalam melakukan penilaian diri dan penilaian teman sejawat menurut Permendikbud Nomor 104 Tahun 2014 sebagai berikut.

1) Menjelaskan kepada peserta didik tujuan penilaian diri.
2) Menentukan kompetensi yang akan dinilai.
3) Menentukan kriteria penilaian yang akan digunakan.
4) Merumuskan format penilaian, dapat berupa daftar tanda cek, atau skala penilaian.

Gambar 8.3
Format penilaian sikap
dengan teknik penilaian teman sejawat

LEMBAR PENILAIAN TEMAN SEJAWAT SIKAP SOSIAL

Petunjuk :
1. Bacalah pernyataan yang ada dalam kolom dengan teliti.
2. Berilah tanda cek (√)sesuai dengan kondisi dan keadaan teman kalian sehari-hari!

Nama Penilai **: Tidak diisi**
Nama Peserta Didik yang dinilai **: …….**
Kelas **: …….**
Tanggal Pengamatan **: ……..**
Kompetensi Dasar : 2.8 Meneladani perjuangan Nabi Muhammad Saw periode Makkah dan Madinah

No	Aspek Pengamatan	Skor			
		TP	KD	SR	SL
1	Teman saya tidak mudah putus asa atau pantang menyerah				
2	Teman saya sabar ketika ada teman yang menjelek-jelekkan				
3	Teman saya menasehati dan mengingatkan teman yang berbuat salah/menyalahi aturan				
4	dst				
Jumlah Skor					
Jumlah skor Maksimal = 36					

Keterangan:
SL = *selalu*, apabila selalu melakukan sesuai pernyataan (skor 4)
SR = *sering*, apabila sering melakukan sesuai pernyataan dan kadang-kadang tidak melakukannya (skor 3)
KD = *kadang-kadang*, apabila kadang-kadang melakukan dan sering tidak melakukannya (skor 2)
TP = *tidak pernah*, apabila tidak pernah melakukannya (skor 1)

Petunjuk Penskoran
Skor akhir menggunakan skala 1 sampai 4

Penilaian antar teman paling baik dilakukan pada saat peserta didik melakukan kegiatan berkelompok. Penilaian antar teman akan diperlukan hanya sebatas konfirmasi jika diperlukan guru.

d. Jurnal

Jurnal dapat diartikan sebagai catatan pribadi yang dimiliki oleh guru tentang perilaku siswa baik di dalam atau di luar kelas. Guru hendaknya memiliki catatan-catatan khusus tentang sikap spritual dan sikap sosial. Catatan tersebut secara tertulis dan dijadikan dokumen untuk melakukan pembinaan dan bimbingan terhadap peserta didik. Beberapa hal yang perlu di perhatikan dalam membuat jurnal adalah:

1) Catatan atas pengamatan guru harus objektif .
2) Pengamatan dilaksanakan secara selektif, artinya yang dicatat hanyalah kejadian yang berkaitan dengan kompetensi inti.
3) Pencatatan segera dilakukan (jangan ditunda-tunda).

Penilaian jurnal harus dilakukan berdasarkan kriteria yang jelas dan objektif. Oleh karena itu, penilaian jurnal dapat dilakukan dengan langkah-langkah sebagai berikut.

1) Menentukan kompentensi atau aspek kemampuan yang akan dinilai melalui penilaian dengan menggunakan jurnal.
2) Menentukan kriteria penilaian yang akan digunakan dalam penilaian dengan menggunakan jurnal.
3) Merumuskan format penilaian, dapat berupa aspek positif dan negatif apa yang hendak dimasukan ke jurnal atau pengolahan hasil penilaian dengan jurnal.
4) Mencatat kekuatan dan kelemahan peserta didik dalam buku catatan harian secara cermat dan teliti.
5) Guru mengkaji hasil penilaian dengan jurnal data dan

catatan-catatan peserta didik dengan cermat dan objektif.

6) Menyampaikan umpan balik kepada peserta didik berdasarkan hasil kajian terhadap penilaian dengan menggunakan jurnal.
7) Membuat kesimpulan terhadap hasil penelitian dengan menggunakan jurnal berkaitan dengan pencapaian kompetensi sikap spiritual dan sosial dari peserta didik.
8) Melakukan tindak lanjut dengan mengacu pada hasil penilaian melalui wawancara (Kunandar, 2015: 156).

Gambar 8.4
Format penilaian sikap dengan teknik jurnal

PEDOMAN JURNAL HARIAN GURU TERHADAP PESERTA DIDIK

Petunjuk pengisian Jurnal oleh guru:

1. Tulislah identitas peserta didik yang diamati!
2. Tulislah tanggal pengamatan!
3. Tulislah aspek yang diamati oleh guru!
4. Ceritakan kejadian-kejadian yang dialami oleh peserta didik, baik yang merupakan kekuatan peserta didik maupun kelemahan peserta didik, sesuai dengan pengamatan guru terkait dengan Kompetensi Inti!
5. Tulislah dengan segera kejadian!

No	Hari/Tanggal	Nama Peserta Didik	Kejadian

e. Wawancara

Wawancara merupakan teknik penilaian dengan cara guru melakukan wawancara terhadap peserta didik menggunakan pedoman atau panduan wawancara berkaitan dengan sikap spritual dan sikap sosial tertentu yang ingin digali dari peserta didik. Dalam melakukan wawancara guru terlebih dahulu membuat pedoman atau panduan wawancara yang berisi per-

tanyaan yang akan ditanyakan kepada peserta didik. Aspek yang dinilai dalam penilaian dengan wawancara disesuaikan dengan indikator pencapaian kompetensi yang sudah dibuat oleh guru dengan sesuai dengan kompetensi dasar dan kompetensi inti sikap spritual dan sikap sosial (Wazdy dan Suyitman, 2014: 158).

Guru juga dapat menanyakan secara langsung atau wawancara tentang sikap peserta didik berkaitan dengan pembelajaran. Misalnya, bagaimana tanggapan atau respons peserta didik tentang pembelajaran fikih yang baru berlangsung. Dalam panduan wawancara yang berisi daftar pertanyaan yang akan ditanyakan pada peserta didik pertanyaan bisa diajukan ketika pembelajaran berlangsung atau setelah pembelajaran. hal ini disesuaikan dengan situasi dan kondisi.

Dalam melakukan wawancara hendaknya tidak mengganggu proses pembelajaran dan kegiatan peserta didik dalam belajar. Oleh karena itu, guru harus melakukan dengan berhati-hati. Misalnya wawancara dilakukan jangan terlalu formal, tetapi dengan dialog-dialog sederhana. Dengan demikian, peserta didik akan terbuka memberikan informasi yang diperlukan guru berkaitan dengan kompetensi sikap spiritual dan sikap sosial tanpa merasa sedang diintrogasi oleh gurunya.

Penilaian wawancara harus dilakukan berdasarkan kriteria yang jelas dan objektif. Oleh karena itu, penilaian wawancara dapat dilakukan dengan langkah-langkah sebagai berikut.

1) Menentukan kompentensi atau aspek kemampuan yang akan dinilai melalui penilaian dengan menggunakan jurnal.
2) Menentukan kriteria penilaian yang akan digunakan dalam penilaian dengan menggunakan wawancara.
3) Menentukan kriteria penilaian yang akan digunakan da-

lam penilaian menggunakan wawancara.

4) Merumuskan format penilaian, dapat berupa pedoman penskoran, pedoman wawancara, atau mengolah hasil penilaian dengan wawancara.
5) Mengolah data hasil penilaian dengan wawancara dengancara berikut.
   a) Pengolahan hasil wawancara tergantung pada jawaban atau respons dari peserta didik dalam menjawabpertanyaan dalam wawancara yang dilakukan oleh guru.
   b) Selanjutnya berdasarkan data hasil wawancara gurumembuat kesimpulan dengan membuat kategorisasi. Misalnya: (1) Sangat jujur, (2) Jujur (3) Cukup jujur, (4) kurang jujur, (5) sangat kurang jujur.
   c) Dari lima katergori tersebut guru membuat justifikasi terhadap kategori tersebut. Misalnya kategori sangat baik nilainya 90-100; baik nilainya 80-90; cukup baik nilainya 71-79; kurang nilainya 61-70; dan sangat kurang nilainya kurang dari.
   d) Guru membuat kesimpulan dan tindak lanjut berdasarkan hasil penelian tersebut.
6) Membuat kesimpulan terhadap hasil penelitian dengan menggunakan wawancaraberkaitan degnan pencapaian kompetensi sikap spiritual dan sosial dari peserta didik.
7) Melakukan tindak lanjut dengan mengacu pada hasil penilaian melalui wawancara (Kunandar, 2015: 160).

2. Teknik dan instrumen penilaian kompetensi pengetahuan (kognitif)

Sebelum menjelaskan pengertian penilaian kompetensi pengetahuan perlu terlebih dahulu didefinisikan pengertian pengetahuan. Pengetahuan adalah ilmu yang dimiliki bersama oleh

para ilmuwan di satu bidang kajian dari waktu ke waktu yang menjadi materi kajian dari disiplin ilmu mereka. Pengetahuan ini tidak bersifat statis, tetapi berubah ketika ide-ide dan bukti-bukti baru diterima oleh komunitas ilmuwan dalam disiplin akademis mereka. Pengetahuan semacam ini kemudian dijadikan isi (*content*) sedangkan definisi isi sendiri adalah substansi dari suatu materi pembelajaran yang diajarkan kepada peserta didik.

Pengetahuan sendiri menurut Abdul Majid (2014: 183) ada empat jenis, yaitu pengetahuan faktual, konseptual, prosedural, dan metakognitif. Pengetahuan faktual meliputi elemen-elemen dasar berupa istilah atau simbol (notasi) dalam rangka memperlancar pembicaraan dalam suatu bidang disiplin ilmu atau mata pelajaran. Pengetahuan faktual terdiri dari definisi istilah, nama tokoh, nama tempat, waktu kejadian dan lain sebagainya.

Pengetahuan konseptual memuat ide (gagasan) dalam suatu disiplin ilmu yang memungkinkan orang untuk mengklasifikasi suatu objek itu dengan contoh atau bukan contoh, juga mengelompokkan berbagai objek. Pengetahuan konseptual meliputi prinsip, hukum, teorema, atau rumus yang saling berkaitan dan terstruktur dengan baik.

Pengetahuan prosedural adalah pengetahuan yang berisi tahapan yang harus dilalui seorang dalam melakukan sesuatu pekerjaan. Pengetahuan prosedural meliputi pengetahuan dari umum ke khusus dan algoritma, pengetahuan metode dan teknik serta pengetahuan kriteria untuk menentukan penggunaan prosedur yang tepat. Pengetahuan metakognitif yaitu pengetahuan kognisi secara umum serta kesadaran dan pengetahuan tentang kognisi sendiri (Muijs dan Reynolds, 2008: 191-192).

Ruang lingkup penilaian kompetensi pengetahuan berhubungan dengan jenjang proses berfikir. Menurut Anderson dan Krathwohl (2015: 100) jenjang proses berfikir ada enam, yaitu: (1) mengingat, (2) memahami, (3) mengaplikasikan, (4) menganalisis,

(5) mengevaluasi, (6) Mencipta. Berdasarkan taksonomi Krathwohl ranah kognitif tersebut, Kunandar (2015: 168) menjabarkannya ke dalam ciri-ciri ruang lingkup hasil belajar kompetensi pengetahuan (kognitif) sebagai berikut.

Tabel 8.4
Ciri-ciri Hasil Belajar Ranah Kognitif

No	Tingkatan Hasil Belajar	Ciri-ciri
1	Pengetahuan *(knowledge)*	a. Jenjang belajar terendah b. Kemampuan mengingat fakta-fakta c. Kemampuan menghafal rumus d. Kemampuan mendeskripsikan
2	Pemahaman *(comprehension)*	a. Mampu menerjemahkan b. Mampu menafsirkan, mendeskripsikan secara verbal c. Mampu membuat estimasi
3	Penerapan *(application)*	a. Kemampuan menerapkan materi pelajaran dalam situasi baru b. Kemampuan menerapkan prinsip atau generalisasi pada situasi baru c. Dapat menyusun problema-problema sehingga dapat menetapkan generalisasi d. Dapat mengenali hal-hal yang menyimpang dari prinsip dan generalisasi e. Dapat mengenali fenomena baru dari prinsip dan generalisasi f. Dapat meramalkan sesuatu yang

		akan terjadi berdasarkan prinsip dan generalisasi g. Dapat menentukan tindakan tertentu berdasarkan prinsip dan generalisasi h. Dapat menjelaskan alasan penggunaan prinsip dan generalisasi
4	Analisis *(analysis)*	a. Dapat memisah-misahkan suatu integritas menjadi unsur-unsur, menghubungkan antarunsur, dan mengorganisasikan prinsip-prinsip. b. Dapat mengklasifikasikan prinsip-prinsip c. Dapat meramalkan sifat-sifat khusus d. Dapat meramalkan kualitas atau kondisi e. Dapat mengetengahkan pola tata hubungan atau sebab-akibat f. Mengenal pola dan prinsip-prinsip organisasi materi yang dihadapi g. Meramalkan dasar sudut pandangan atau kerangka acuan dari materi
5	Sintesis *(synthesis)*	a. Menyatikan unsur bagian-bagian menjadi satu keseluruhan b. Dapat menemukan hubungan yang unik c. Dapat merencanakan hubungan langkah yang konkret

		d. Dapat mengabstraksikan suatu gejala, hipotesis, hasil penelitian, dan lain-lain
6	Evaluasi *(evaluation)*	a. Dapat menggunakan kriteria internal dan eksternal b. Evaluasi tentang ketetapan suatu karya atau dokumen c. Evaluasi tentang keajegan dalam memberikan argumentasi d. Menentukan nilai atau sudut pandang yang dipakai dalam mengambil keputusan e. Membandingkan karya-karya yang relevan f. Mengevaluasi suatu karya dengan kriteria eksternal g. Membandingkan sejumlah karya dengan sejumlah kriteria eksternal

Jenjang proses berfikir dalam ranah kognitif itu ada enam, maka kata kerja yang digunakan guru dalam menyusun tujuan pembelajaran dan instrumen penilaian harus mewakili setiap proses tersebut. Secara lebih operasional Abdul Majid (2015: 186) merumuskan sebagai berikut:

Tabel 8.5
Kata Kerja Operasional Ranah Kognitif

Tujuan yang di-ukur	Kata Kerja yang Bisa digunakan
Kemampuan mengingat	sebutkan, berikan label, cocokkanlah, berilah nama, buatlah urutan, apa, kapan, dimakah, berilah contoh, pasangkanlah
Kemampuan memahami	Buatlah penggolongan, gambarkan, buatlah ulasan, jelaskan, ekspresikan, kenalilah ciri, tunjukkan, buatlah laporan, kemukakan, buatlah tinjauan, pilihlah, ceritakan
Kemampuan menerapkan pengetahuan	Terapkan, pilihlah, demonstrasikan, pergakan, tuliskan penjelasan, buatlah penafsiran, tulislah operasi, praktekkan, tulislah rancangan persiapan, buatlah jadwal, buatlah sketsa, buatlah pemecahan masalahan
Kemampuan menganalisis	Tuliskan penilaianmu, buatlah suatu perhitungan, buatlah suatu pengelompokkan, tentukan kategori yang dipakai, bandingkan, bedakan, buatlah suatu diagram, buatlah inventarisasi, periksalah, lakukan pengujian
Kemampuan mengevaluasi	Buatlah suatu penilaian, tuliskan argumentasi atau alasan, jelaskan apa alasan memilih, tuliskan perkiraan, ramalkan apa yang akan terjadi, bagaimanakan laju peristiwa
Kemampuan merancang	Kumpulkan, susunlah, buatlah desain, rumuskan, buatlah usulan bagaimana mengelola, aturlah, rencanakan, buatlah

	suatu persiapan, buatlah suatu usulan, tulislah ulsan

Teknik dan instrumen yang bisa digunakan dalam menilai kompetensi pengetahuan adalah tes tertulis, tes lisan, dan penugasan (Kunandar, 2015: 173). Teknik-teknik tersebut dapat diuraikan sebagai berikut.

a. Tes tulis

Tes tertulis adalah tes atau soal yang menghendaki jawaban tertulis dari siswa. Dalam menjawab soal peserta didik tidak selalu merespons dalam betuk menulis jawaban, tetapi dapat juga dalam bentuk yang lain seperti memberi tanda, mewarnai, menggambar, dan lain sebagainya. Teknik penilaian tertulis dipergunakan untuk mengukur kemampuan kognitif yang meliputi ingatan atau hafalan, pemahaman, penerapan, atau aplikasi, analisis, sintesis, dan evaluasi (Majid, 2014: 190).

Tes tertulis sering juga disebut dengan *paper and pencil test* adalah tes di mana soal dan jawaban yang diberikan dalam bentuk tulisan, tetapi dalam menjawab tidak selalu merespon dalam bentuk tulisan, dapat juga berbentuk yang lain, misalnya member tanda, mewarnai, mengarsir, menggambar. Secara umum tes tulis dapat dikelompokkan menjadi dua bentuk, yaitu tes uraian dan tes objektif (Sahlan, 2015: 42). Tes uraian adalah soal tes yang jawabannya menuntut peserta tes untuk mengorganisasikan gagasan atau hal-hal yang telah dipelajarinya dengan cara mengemukakan gagasan tersebut dalam bentuk tulisan. Tes uraian dapat dibedakan menjadi dua bentuk, yaitu: tes uraian bentuk bebas dan terbatas (Sahlan, 2015: 49). Uraian bebas yaitu menuntut kemampuan peserta tes untuk menyampaikan, memilih, menyusun dan mamadukan gagasan yang dimilikinya dengan menggunakan kata-katanya sendiri. Uraian terbatas adalah peserta tes diberi kebebasan

untuk menjawab soal, namun arah jawaban dibatasi oleh berbagai rambu-rambu yang ditentukan, sehingga kebebasan tersebut menjadi bebas terarah.

Tes objektif adalah salah satu jenis tes hasil belajar yang terdiri dari butir soal (item) yang dapat dijawab oleh testee dengan jalan memilih salah satu (atau lebih) di antara beberapa kemungkinan jawaban yang telah dipasangkan pada masing-masing item atau dengan jalan menuliskan (mengisikan) jawabannya berupa kata-kata atau simbol-simbol tertentu pada tempat atau ruangan yang telah disediakan untuk masing-masing butir yang bersangkutan. Tes objektif dapat dibagi menjadi dua macam, yaitu: Tes objektif jawab bebas yang terdiri dari *completion test* dan *short answet* dan tes objektif jawab terbatas yang terdiri dari *true-false, multiple-choice, matching*, dan *rearrangement exercise* (Sahlan, 2015: 59).

Secara lebih sederhana Kunandar (2015: 175) menjelaskan bahwa tes tertulis terdiri dari: soal pilihan ganda, isian, jawaban singkat, benar salah, menjodohkan, dan uaraian. Dari berbagai bentuk tes tertulis di atas, tes memilih jawaban benar-salah, isian singkat, dan menjodohkan merupakan alat yang hanya menilai kemampuan berfikir tingkat rendah, yaitu kemampuan mengingat atau menghafal saja. Sedangkan tes pilihan ganda dapat digunakan untuk menilai kemampuan mengingat dan memahami, serta mengenal kembali fakta-fakta, memahami hubungan antara dua hal atau lebih, dan mengaplikasikan prinsip-prinsip. Beberapa hal yang perlu dipertimbangkan guru dalam menyusun instrumen penilaian tertulis, antara lain:

1) Karakteristik mata pelajaran dan keluasan ruang lingkup materi yang akan diuji. Artinya, soal tertulis yang disusun guru harus memerhatikan karakteristik mata pelajaran tersebut, misalnya mata pelajaran Pendidikan Agama Is-

lam lebih menekankan aspek afektif dan psikomotor. Guru harus memerhatikan keluasan materi, sehingga dapat memilih materi-materi esensial yang perlu diangkat dalam soal.

2) Materi, misalnya kesesuaian soal dengan kompetensi dasar dan indikator pencapaian pada kurikulum.
3) Konstruksi, misalnya pertanyaan harus jelas dan tegas.
4) Bahasa, misalnya rumusan soal tidak menggunakan kata atau kalimat yang menimbulkan penafsiran ganda.

Prosedur mekanisme penilaian pengetahuan dilakukan melalui tahapan: (1) menyusun perencanaan penilaian; (2) mengembangkan instrumen penilaian; (3) melaksanakan penilaian; (4) memanfaatkan hasil penilaian; dan (5) melaporkan hasil penilaian dalam bentuk angka dengan skala 0-100 dan deskripsi (Lampiran Permendikbud Nomor 104 Tahun 2014 tentang Penilaian Hasil Belajar Oleh Pendidik Pada Pendidikan Dasar Dan Pendidikan Menengah). Soal bentuk uraian merupakan soal jenis tertulis yang menghendaki siswa untuk menjawab soal secara terbuka tanpa dibatasi pilihan ganda. Siswa dapat menjawab pertanyaan dengan mengemukakan pendapatnya sendiri dan menggunakan bahasanya sendiri. Kelemahan dari soal bentuk uraian ini yaitu, guru membutuhkan waktu yang lama untuk mengoreksi jawaban.

Syarat tes tertulis yang bermutu adalah bahwa soal harus sahih dan andal. Untuk dapat menghasilkan soal yang sahih dan andal, penulis soal harus merumuskan kisi-kisi dan menulis soal berdasarkan kaidah penulisan soal yang baik. Kisi-kisi soal adalah suatu format atau matriks yang mamuat informasi yang dapat dijadikan untuk menulis soal atau merakit soal menjadi tes. Penyusunan kisi-kisi merupakan langkah penting yang harus dilakukan sebalum penulisan soal. Dalam kisi-kisi, terdapat indikator soal yang berfungsi untuk menga-

rahkan pembuatan soal. Hal ini bisa berakibat soal yang disusun tidak bisa mengukur apa yang ingin diukur. Dengan demikian, informasi yang didapat melalui penilaian tidak akurat atau valid.

b. Tes lisan

Tes lisan merupakan pertanyaan-pertanyaan yang diberikan guru secara oral sehingga siswa merespon pertanyaan tersebut secara oral juga (Kurinasih dan Sani, 2014: 62). Selanjutnya, Kunandar (2015: 225) menjelaskan bahwa tes lisan merupakan tes dimana guru memberikan pertanyaan langsung kepada siswa secara verbal (bahasa lisan) dan ditanggapi oleh siswa secara langsung dengan menggunakan bahasa verbal (lisan) juga. Sementara itu, Iif Khoiru Ahmadi dan Sofan Amri (2014: 280) menyatakan bahwa tes lisan yaitu tes yang pelaksanaannya dilakukan dengan mengadakan tanya jawab secara langsung antara guru dan siswa.

Dari beberapa penjelasan di atas dapat disimpulkan bahwa pelaksanan tes lisan dilakukan dengan mengadakan tanya jawab langsung antara pendidik dan peserta didik. tes lisan digunakan untuk mengungkapkan hasil belajar siswa pada aspek pengetahuan. Langkah-langkah dalam melaksanakan penilaian kompetensi pengetahuan melalui tes lisan menurut Kunandar (2015: 225) yaitu:

1) Melaksanakan tes lisan kepada siswa satu per satu.
2) Menggunakan daftar pertanyaan yang telah disusun sebagai acuan.
3) Menyampaikan pertanyaan secara ringkas dan jelas.
4) Menyeimbangkan alokasi waktu antara siswa satu dengan lainnya.
5) Menghindari memberikan kalimat-kalimat tertentu yang sifatnya menolong siswa.
6) Memberikan waktu tunggu yang cukup bagi siswa untuk

memikirkan jawaban.

7) Menghindari sikap yang bersifat menekan dan menghakimi siswa.
8) Membandingkan jawaban siswa dengan rubrik penskoran.
9) Mengisi lembar penilaian untuk setiap pertanyaan yang diajukan.
10) Menghitung skor langsung setelah satu peserta didik selesai mengikuti tes lisan.

c. Penugasan

Iif Khoiru Ahmadi dan Sofan Amri (2014: 274) menyatakan bahwa penilaian dengan penugasan adalah suatu teknik penilaian yang menuntut siswa melakukan kegiatan tertentu diluar kegiatan pembelajaran di kelas. Sementara itu, Kunandar (2015: 231) menjelaskan bahwa penugasan merupakan penilaian yang bertujuan untuk pendalaman terhadap penguasaan kompetensi pengetahuan yang telah dipelajari melalui proses pembelajaran. Penugasan dapat diberikan secara individu maupun berkelompok, begitu juga dengan penilaiannya. Langkah-langkah dalam melaksanakan penilaian kompetensi pengetahuan melalui penugasan menurut Kunandar (2015: 232) yaitu:

1) Mengkomunikasikan tugas yang harus dikerjakan oleh siswa.
2) Menyampaikan KD yang akan dicapai melalui tugas tersebut.
3) Menyampaikan indikator dan rubrik penilaian untuk tampilan tugas yang baik.
4) Menyampaikan tugas tertulis jika diperlukan.
5) Menyampaikan batas waktu pengerjaan tugas.
6) Menyampaikan peran setiap anggota kelompok untuk tugas yang dikerjakan secara kelompok.

7) Mengumpulkan tugas sesuai batas waktu yang telah ditentukan.
8) Menilai kesesuaian tugas dengan kriteria yang sudah ditetapkan.
9) Memberikan umpan balik kepada siswa.

3. Teknik dan instrumen penilaian kompetensi keterampilan

Menurut Kunandar (2015: 255), ranah psikomotorik adalah ranah yang berkaitan dengan keterampilan (skill) atau kemampuan bertindak setelah seseorang menerima pengalaman belajar tertentu. Sedangkan definisi penilaian kompetensi keterampilan adalah penilaian yang dilakukan guru untuk mengukur tingkat pencapaian kompetensi keterampilan dari peserta didik yang meliputi aspek imitasi, manipulasi, presisi, artikulasi, dan naturalisasi.

Menurut Simpson dalam Degeng (tt: 171), klasifikasi ranah psikomotorik ada lima yaitu: persepsi, kesiapan, respon terbimbing, mekanisme, dan respon terpola. Persepsi adalah proses munculnya kesadaran tentang adanya objek dan karakteristiknya melalui indra. Kesiapan adalah kesiapan siswa untuk melakuknan suatu tindakan, baik secara mental, fisik, atau emosional. Respon terbimbing adalah tindakan yang dilakukan mengikuti suatu model. Mekanisme adalah kepercayaan tertentu dalam menampilkan keterampilan yang dipelajari. Respon terpola adalah menampilkan suatu tindakan motorik yang menuntut pola tertentu, dengan tingkat kecermatan dan/atau keluwesan, serta efesiensi yang tinggi.

Sedangkan menurut Kunandar (2015: 259) ada lima yaitu: imitasi, manipulasi, presisi, artikulasi, dan naturalisasi. Imitasi adalah kemempuan melakukan kegiatan sederhana dan sama persis dengan yang dilihat atau diperhatikan sebelumnya. Manipulasi diartikan sebagai kemampuan individu melakukan aktivitas se-

derhana berdesarkan pedoman yang ada. Presisi adalah kemampuan melakukan kegiatan-kegiatan yang akurat sehingga mampu menghailkan produk kerja yang tepat. Artikulasi adalah kemampuan melakukan kegiatan yang kompleks dan tepat sehingga hasil kerjanya merupakan seuatu yang utuh. Naturalisasi adalah kemampuan seseorang melakukan kegiatan secara reflek.

Dari kedua pendapat ini dapat disimpulkan bahwa ruang lingkup kompetensi keterampilan mencakup kemampuan melakukan segala bentuk gerakan dari tingkat dasar sampai tinggi. Kata kerja yang bisa digunakan dalam kompetensi keterampilan sebagai berikut.

Tabel 8.6
Kata Kerja Operasional Ranah Keterampilan

Peniruan	Manipulasi	Artikulasi	Pengalamiahan
Mengaktifkan	Mengoreksi	Mengalihkan	Mengalihkan
Menyesuaikan	Mendemonstrasikan	Menggantikan	Mempertajam
Menggabungkan	Merancang	Memutar	Membentuk
Meramal	Memilah	Mengirim	Memadankan
Mengatur	Melatih	Memindahkan	Menggunakan
Mengumpulkan	Memperbaiki	Mendorong	Memulai
Menimbang	Mengidentifikasi	Menarik	Menyetir
Memperkecil	Mengisi	Memproduksi	Menjeniskan
Memperbesar	Menempatkan	Mencampur	Menempel
Membangun	Membuat	Mengoperasikan	Mensketsa
Mengubah	Memanipulasi	Mengemas	Melonggarkan
Mereposisi	Mencampurkan	Membungkus	Menimbang
Mengkonstruksi		Mensetting	

Kunandar (2015: 263), menjelaskan bahwa guru dapat melakukan penilaian kompetensi keterampilan siswa dengan menggunakan berbagai cara, antara lain melalui penilaian kinerja dengan menggunakan instrumen lembar pengamatan, penilaian proyek dengan menggunakan instrumen lembar penilaian dokumen laporan proyek, penilaian portofolio dengan menggunakan

instrumen lembar penilaian dokumen portofolio, dan penilaian produk dengan mengguankan instrumen lembar penilaian produk. Menurut Abdul Majid (2015: 63) ada 3 (tiga) yaitu penilaian proyek, penilaian kinerja, dan penilaian portofolio. Sedangkan menurut Supardi (2015: 37) kompetensi keterampilan dapat dinilai melalui penilaian kinerja seperti tes praktik, proyek, produk dan penilaian portofolio. Teknik-teknik tersebut dapat diuraikan sebagai berikut.

a. Penilaian unjuk kerja/kinerja

   Penilaian kinerja adalah suatu penilaian yang memimta siswa untuk melakukan suatu tugas pada situasi yang sesungguhnya yang mengaplikasikan pengetahuan dan keterampilan yang dibutuhkan. Misalnya tugas memainkan alat musik, menggunakan mikroskop, menyanyi, bermain peran, dan menari. Penilaian unjuk kerja/kinerja/praktik perlu mempertimbangkan hal-hal berikut.

   1) Langkah-langkah kinerja yang perlu dilakukan peserta didik untuk menunjukkan kinerja dari suatu kompetensi.
   2) Kelengkapan dan ketepatan aspek yang akan dinilai dalam kinerja .
   3) Kemampuan-kemampuan khusus yang diperlukan untuk menyelesaikan tugas.
   4) Kemampuan yang dinilai tidak terlalu banyak, dan dapat diamati.
   5) Kemampuan yang akan dinilai selanjutnya diurutkan berdasarkan langkah-langkah pekerjaan yang akan diamati (Nitko and Brookhart, 2011: 256).

   Adapun instrumen yang bisa digunakan untuk menilai kinerja yaitu: daftar cek (*checklist*) atau skala penilaian (rating scale). Daftar cek adalah pengambilan data penilaian unjuk kerja dengan menggunakan daftar cek (ya-tidak). Skala penilaian (*rating scale*) adalah penilaian kinerja yang menggunakan skala

penilaian memungkinkan guru untuk memberikan nilai tengah terhadap penguasaan kompetensi tertentu. Skala penilaian terentang dari tidak sempurna sampai sangat sempurna, misalnya: 4 = sangat baik, 3 = baik, 2 = cukup, 1 = kurang.

Gambar 8.5
Format penilaian unjuk kerja

LEMBAR PENILAIAN KETERAMPILAN BERCERITA

Mata Pelajaran : Sejarah Kebudayaan Islam
Kompetensi Dasar : 4.1 Menceritakan sejarah perjuangan dakwah Nabi Muhammad Saw periode Makkah dan Madinah
Topik : Membuat karangan dengan tema "Dakwah Nabi Muhammad di Makkah dan di Madinah"
Nama Siswa :
Kelas/Semester :
Hari & Tanggal :

No	Aspek yang dinilai	Pertanyaan pemandu	Skor Penilaian				
			1	2	3	4	5
1	Isi Cerita	Apakah isi cerita terkonsep dengan baik dan mudah dipahami?					
2	Pilihan kata	Apakah penggunaan kata, istilah, dan ungkapan sesuai dengan cerita dan bervariasi?					
3	Ketepatan logika urutan cerita	Apakah penyampaian dan pengungkapan cerita dapat dipahami sesuai dengan cerita yang sesungguhnya?					
4	Ekspresi dan tingkah laku	Apakah saat bercerita, sikap ekspresif, gerak-gerik wajar, tenang dan tidak grogi?					
5	Volume suara	Apakah volume suara terdengar dengan jelas dan lantang?					
6	Kelancaran	Apakah siswa bercerita dengan lancar dari awal sampai akhir dengan jeda yang tepat?					
Jumlah							
Skor maksimum = 30							

Petunjuk Penskoran
Skor akhir menggunakan skala 1 sampai 5
Perhitungan nilai akhir menggunakan rumus

$$\frac{Skor}{Skor\ Tertinggi}\ x\ 100 = nilai\ akhir$$

b. Penilaian proyek

Kunandar (2015: 286) menjelaskan bahwa penilaian projek merupakan kegiatan penilaian terhadap suatu tugas yang meliputi pengumpulan, pengorganisasian, pengevaluasian, dan penyajian data yang harus diselesaikan siswa baik secara indi-

vidu atau kelompok dalam waktu atau periode tertentu. Sedangkan menurut Abdul Majid (2014: 206) penilaian proyek adalah penilaian terhadap tugas yang mengandung investigasi dan harus diselesaikan dalam waktu tertentu. Berdasarkan pendapat di atas, maka dapat dinyatakan bahwa penilaian projek adalah kegiatan penilaian terhadap suatu tugas yang harus diselesaikan siswa baik secara individu atau kelompok dalam waktu atau periode tertentu.

Gambar 8.6
Format penilaian proyek

LEMBAR PENILAIAN PROYEK

Mata Pelajaran : Sejarah Kebudayaan Islam
Kompetensi Dasar : 4.1 Menceritakan sejarah perjuangan dakwah Nabi Muhammad Saw periode Makkah dan Madinah
Topik : Membuat diagram atau bagan sejarah perjuangan Nabi Muhammad ketika berdakwah di Makkah dan Madinah
Nama Siswa :
Kelas/Semester :
Hari & Tanggal :

No	Aspek yang diamati	Skor			
		1	2	3	4
1	Karakteristik bahan yang digunakan				
2	Tampilan bagan model cerita				
3	Letak urutan peristiwa				
4	Warna yang ditampilkan				
5	Penulisan judul				
6	Teknik presentasi				
7	Penguasaan materi				
8	Penyampaian materi				
9	Kemampuan menanggapi pertanyaan				
Jumlah skor					
Jumlah skor maksimum = 36					

Petunjuk Penskoran

Skor akhir menggunakan skala 1 sampai 4
Perhitungan nilai akhir menggunakan rumus

$$\frac{Skor}{Skor\ Tertinggi}\ x\ 100 = nilai\ akhir$$

c. Penilain produk

Kunandar (2015: 306) menjelaskan bahwa penilaian produk adalah penilaian terhadap proses pembuatan dan kualitas sua-

tu produk yang dihasilkan oleh siswa. Pendapat senada juga disampaikan oleh Kokom Komalasari (2011: 164) yang menyatakan bahwa penilaian produk adalah penilaian terhadap proses pembuatan dan kualitas suatu produk. Sementara itu, Abdul Majid (2014: 204) menjelaskan bahwa penilaian produk adalah penilaian kemampuan peserta didik membuat produk-produk teknologi dan seni, seperti: makanan, pakaian, hasil karya seni (patung, lukisan, gambar), barang-barang terbuat dari kayu, keramik, plastik, dan logam.

Berdasarkan pendapat di atas, maka dapat dinyatakan bahwa penilaian prodak adalah kegiatan penilaian terhadap suatu prodak yang harus dibuat siswa baik secara individu atau kelompok dalam waktu atau periode tertentu. Dalam menilai produk yang dihasilkan siswa, penilaian harus menilai tiga tahap yang dilalui siswa yaitu:

1) Tahap persiapan, meliputi: penilaian kemampuan peserta didik dan merencanakan, menggali, dan mengembangkan gagasan, dan mendesain produk.
2) Tahap pembuatan produk (proses), meliputi: penilaian kemampuan peserta didik dalam menyeleksi dan menggunakan bahan, alat, dan teknik.
3) Tahap penilaian produk (appraisal), meliputi: penilaian produk yang dihasilkan peserta didik sesuai kriteria yang ditetapkan, misalnya berdasarkan, tampilan, fungsi dan estetika.

Gambar 8.7
Format penilaian produk

8)

LEMBAR PENILAIAN PRODUK

Mata Pelajaran : Sejarah Kebudayaan Islam
Kompetensi Dasar : 4.1 Menceritakan sejarah perjuangan dakwah Nabi Muhammad Saw periode Makkah dan Madinah
Topik : Membuat diagram atau bagan sejarah perjuangan Nabi Muhammad ketika berdakwah di Makkah dan Madinah
Nama Siswa :
Kelas/Semester :
Hari & Tanggal :

No	Aspek yang diamati	Skor			
		1	2	3	4
1	Karakteristik bahan yang digunakan				
2	Tampilan bagan model cerita				
3	Alur bagan				
4	Warna yang ditampilkan				
5	Penulisan judul				
Jumlah skor					
Jumlah skor maksimum = 36					

Petunjuk Penskoran

Skor akhir menggunakan skala 1 sampai 4
Perhitungan nilai akhir menggunakan rumus

$$\frac{Skor}{Skor\ Tertinggi}\ x\ 100 = nilai\ akhir$$

Peserta didik memperoleh nilai
Sangat Baik : apabila memperoleh nilai 80 – 100
Baik : apabila memperoleh nilai 70 – 79
Cukup : apabila memperoleh nilai 60 – 69
Kurang : apabila memperoleh nilai kurang dari 60

d. Penilaian portofolio

Kunandar (2015: 293) menjelaskan bahwa penilaian portofolio merupakan penilaian berkelanjutan yang didasarkan pada kumpulan informasi yang menunjukkan perkembangan kemampuan siswa dalam periode tertentu. Pendapat senada juga disampaikan oleh Abdul Majid (2014: 209) yang menyatakan bahwa penilaian portofolio merupakan penilaian melalui sekumpulan karya peserta didik yang tersusun secara sistematis dan terorganisasi yang dilakukan selama kurun waktu tertentu. Dari pendapat di atas dapat disimpulkan bahwa penilaian protopolio adalah penilaian yang didasarkan pada kumpulan informasi atau karya peserta didik yang terkumpul selama satu semester. Penilaian portofolio yang dilakukan guru harus memperhatikan hal-hal berikut:

1) Peserta didik merasa memiliki portofolio sendiri

2) Tentukan bersama hasil kerja apa yang akan dikumpulkan
3) Kumpulkan dan simpan hasil kerja peserta didik dalam satu map atau folder
4) Beri tanggal pembuatan
5) Tentukan kriteria untuk menilai hasil kerja peserta didik
6) Minta peserta didik untuk menilai hasil kerja mereka secara berkesinambungan
7) Bagi yang kurang beri kesempatan perbaiki karyanya, tentukan jangka waktunya
8) Bila perlu, jadwalkan pertemuan dengan orang tua (Birgin and Baki. 2007: 77-78).

Gambar 8.8
Format penilaian portofolio

LEMBAR PENILAIAN PORTOFOLIO

Nama Peserta Didik : ……
Kelas : VII / Semester I
Mata Pelajaran : Sejarah Kebudayaan Islam

No	Kemampuan yang diamati	Tanggal Tugas dibuat	Penilaian	Tindak Lanjut	Paraf guru
1	Mengerjakan soa latihan ulangan harian				
2	Membuat karangan/cerita dengan tema perjuangan dakwah Nabi Muhammad periode Makkah dan Madinah				
3	Membuat ringkasan peristiwa penting yang terjadi selama dah Rasulullah di Makkah dan Madinah				
4	….				
5	….				
6	dst				

Petunjuk penggunaan:
1. Karya-karya tiap peserta didik disimpan dan dikumpulkan dalam satu map dirumah atau diloker masing-masing.
2. Diberi tanggal pembuatan pada setiap karya, agar terlihat perkembangan kualitas dari waktu ke waktu.
3. Guru membimbing cara menilai, yaitu dengan memberikan kelebihan dan kekurangan karya serta menulis cara memperbaikinya.

I. Langkah-langkah Penilaian Autentik

Penilaian hasil belajar peserta didik perlu dilakukan secara terprogram dan sistematis. Oleh karena, itu perlu dipersiapkan dengan langkah-langkah yang jelas dan tepat. Berikut langkah-langkah pelaksanaan penilaian hasil belajar peserta didik.

1. Penetapan indikator pencapaian hasil belajar
   Indikator merupakan pertanda atau indikasi pencapaian kompetensi, ukuran, karaktristik, ciri-ciri pembuatan atau proses yang berkontribusi atau menunjukkan ketercapaian suatu kompetensi dasar. Indikator dirumuskan dengan menggunakan kata kerja operasional yang dapat diukur dan diamati seperti: mengidentifikasi, menghitung, membedakan, menyimpulkan, menjelaskan, menceritakan kembali, mempraktikkan, mendemonstrasikan, dan mendeskripsikan. Indikator pencapain hasil belajar dikembangkan oleh guru dengan memperhatikan perkembangan dan kemampuan peserta didik. adanya indikator ini dapat digunakan sebagai acuan untuk menilai hasil belajar siswa. Indikator dari satu kompetensi dasar dapat berjumlah dua, tiga, atau lebih. Tergantung seberapa luas cakupannya materi.
2. Pemetaan standar kompetensi/kompetensi inti, kompetensi dasar, indikator dan teknik penilaian
   Pemetaan standar kompetensi, kompetensi dasar, indikator, dan teknik penilaian yang digunakan oleh guru untuk mengukur pencapaian hasil belajar peserta didik. Dalam memilih teknik penialian mempertimbangkan karaktristik materi (ciri indikator), contoh apabila tuntutan indikator melakukan sesuatu, maka teknik penilaianya adalah unjuk kerja (performance) dan apabila tuntutan indikator berkaitan pemahaman konsep, maka teknik penilaianya adalah tertulis (Martin, 1996: 345). Sedangkan jika tuntutan materi adalah hasil, maka teknik penilaianya adalah produk atau hasil.

Indikator merupakan penanda pencapaian kompetensi dasar yang ditandai oleh perubahan prilaku yang dapat diukur yang mencakup pengetahuan, sikap dan keterampilan. Indikator dikembangkan sesuai dengan karaktristik peserta didik satuan pendidikan, dan potensi daerah. Indikator digunakan sebagai dasar untuk menyusun alat penilaian. Hal-hal yang perlu diperhatikan dalam merumuskan indikator adalah:

a. Setiap kompetensi dasar dikembangkan dalam beberapa indikator
b. Keseluruhan indikator memenuhi tuntutan kompetensi yang tertuang dalam kata kerja yang digunakan dalam SK-KD/KI-KD.
c. Indikator dimulai dari tingkatan berpikir mudah ke sukar, sederhana ke kompleks, dekat ke jauh, dan kongkrit ke abstrak (bukan sebaliknya).
d. Indikator harus mencapai tingkat kompetensi minimal KD dan dapat dikembangkanmelebihi kompetensi minimal sesuai dengan potensi dan kebutuhan peserta didik.
e. Indikator yang dikembangkan harus menggambarkan hierarki kompetensi.
f. Rumusan indikator sekurang-kurangnya mencakup dua aspek, yaitu tingkat kompetensi dan materi pembelajaran.
g. Indikator harus dapat mengakomodasi karaktristik mata pelajaran sehingga menggunakan kata kerja operasional yang sesuai.
h. Rumusan indikator dapat dikembangkan menjadi beberapa indikator penilaian yang mencakup ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik (Fook and Sidhu, 2010: 155).

3. Menyusun Instrumen Penilaian

Langkah berikutnya setelah pemetaan standar kompetensi, kompetensi dasar, indikator dan teknik penilaian adalah menyusun instrumen yang telah ditentukan. Menyusun instrumen ada-

lah hal yang sangat penting dalam kegiatan penilaian hasil belajar peserta didik. Dengan instrumen yang tepat, maka akan menghasilkan informasi pencapaian kompetensi peserta didik yang valid dan akurat. Hal-hal yang perlu diperhatikan dalam menyusun instrumen penilaian adalah:

a. Instrumen penilaian harus memenuhi persyaratan subtansi, konstruksi, dan bahasa.
b. Persyaratan subtansi merepresentasikan kompetensi yang dinilai.
c. Persyaratan kontruksi adalah persyaratan teknis sesuai dengan bentuk instrumen yang digunakan.
d. Menggunakan bahasa yang baik dan benar serta komunikatif sesuai dengan taraf perkembangn peserta didik.
e. Instrumen penilaian dilengkapi dengan pedoman penskoran.

SEBUAH CARA UNTUK MENUJU KEUNGGULAN: CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING

Terdapat kecenderungan dewasa ini untuk kembali pada pemikiran bahwa siswa akan belajar lebih baik jika lingkungan diciptakan alamiah. Belajar akan lebih bermakna jika siswa belajar dengan *'mengalami'* materi apa yang dipelajarinya, bukan sekedar *'mengetahui'*. Sebab, pembelajaran yang berorientasi target penguasaan materi terbukti berhasil dalam kompetisi *'mengingat'* jangka pendek, tetapi gagal dalam membekali anak memecahkan persoalan dalam kehidupan jangka panjang. Inilah yang terjadi pada kelas-kelas di sekolah Indonesia dewasa ini. Hal ini terjadi karena masih tertanam pemikiran bahwa pengetahuan dipandang sebagai perangkat fakta-fakta yang harus dihapal, kelas berfokus pada guru sebagai sumber utama pengetahuan, akibatnya ceramah merupakan pilihan utama strategi mengajar. Oleh karena itu, diperlukan beberapa hal, yaitu: (1) sebuah sis-

tem/pendekatan/model/strategi pembelajaran yang lebih memberdayakan siswa; (2) kesadaran bahwa pengetahuan bukanlah seperangkat fakta dan konsep yang *siap* diterima, melainkan *sesuatu* yang harus dikonstruksi sendiri oleh siswa; (3) kesadaran pada diri siswa tentang pengertian makna belajar bagi siswa, apa manfaatnya, bagaimana mencapainya, dan apa yang sisa pelajari adalah berguna bagi hidupnya; dan (4) posisi guru lebih berperan pada urusan strategi bagaimana belajar daripada sebagai individu yang berperan aktif sebagai pemberi informasi.

Sistem pembelajaran kontekstual atau *Contextual Teaching and Learning* (CTL) dipengaruhi oleh filsafat konstruktivisme yang berpandangan bahwa hakikat pengetahuan mempengaruhi konsep tentang proses belajar, karena belajar bukanlah sekadar menghafal akan tetapi mengonstruksi pengetahuan melalui pengalaman. Pengetahuan bukanlah hasil "pemberian" dari guru, melainkan hasil dari proses mengonstruksi yang dilakukan setiap individu. Pembelajaran interaktif memiliki dua karakteristik yaitu:

1. Proses pembelajaran melibatkan proses mental siswa secara maksimal, bukan hanya menuntut siswa sekedar mendengar, mencatat, akan tetapi mengehendaki aktivitas siswa dalam proses berfikir.
2. Dalam proses pembelajaran membangun suasana dialogis dan proses tanya jawab terus menerus yang diarahkan untuk memperbaiki dan meningkatkan kemampuan berfikir siswa, yang pada gilirannya kemampuan berfikir itu dapat membantu siswa untuk memperoleh pengetahuan yang siswa konstruksi sendiri.

Contextual Teaching and Learning (CTL) adalah suatu sistem pembelajaran yang menekankan kepada proses keterlibatan siswa secara penuh untuk dapat menemukan materi yang dipelajari dan menghubungkannya dengan situasi kehidupan nyata sehingga mendorong siswa untuk dapat menerapkannya dalam kehidu-

pan siswa. Dari konsep tersebut, minimal tiga hal yang terkandung di dalam sistem pembelajaran dan pengajaran kontekstual:

1. Menekankan kepada proses keterlibatan siswa untuk menemukan materi, artinya proses belajar diorientasikan pada proses pengalaman secara langsung. Proses belajar dalam konteks Pembelajaran Kontekstual tidak mengharapkan agar siswa hanya menerima pelajaran, akan tetapi proses mencari dan menemukan sendiri materi pelajaran.
2. Mendorong agar siswa dapat menemukan hubungan antara materi yang dipelajari dengan situasi kehidupan nyata, artinya siswa dituntut untuk dapat menangkap hubungan antara pengalaman belajar di sekolah dengan kehidupan nyata. Hal ini sangat penting sebab dengan dapat mengkorelasikan materi yang ditemukan dengan kehidupan nyata, materi itu akan bermakna secara fungsional akan tetapi materi yang dipelajarinya akan tertanam erat dalam memori siswa, sehingga tidak akan mudah dilupakan.
3. Mendorong siswa untuk dapat menerapkannya dalam kehidupan, artinya model Pembelajaran Kontekstual bukan hanya mengharapkan siswa dapat memahami materi yang dipelajarinya, akan tetapi bagaimana materi pelajaran itu dapat mewarnai perilakunya dalam kehidupan sehari-hari. Materi pelajaran dalam pembelajaran kontekstual bukan untuk ditumpuk di otak dan kemudian dilupakan akan tetapi sebagai bekal siswa dalam mengarungi kehidupan nyata.

Terdapat beberapa hal yang harus diperhatikan bagi setiap guru ketika menggunakan pembelajaran dan pengajaran kontekstual *(Contextual Teaching and Learning/ CTL)* yakni:

1. Siswa dalam pembelajaran kontekstual dipandang sebagai individu yang sedang berkembang. Banyaknya pengalaman yag dimiliki siswa juga akan mempengaruhi kemampuan belajar peserta didik. Siswa bukanlah orang dewasa dalam bentuk

kecil, melainkan organisme yang sedang berada dalam tahap-tahap perkembangan. Kemampuan belajar akan sangat ditentukan oleh tingkat perkembangan dan pengalaman siswa. Peran guru bukan lagi sebagai penguasa kelas yang dapat mengatur peserta didik secara total, melainkan guru berperan sebagai pembimbing belajar siswa sesuai tingkat perkembangannya.

2. Setiap siswa memiliki kecenderungan untuk belajar hal-hal yang baru dan memecahkan setiap persoalan yang menantang.
3. Belajar bagi siswa adalah proses mencari keterkaitan atau keterhubungan antara hal-hal yang baru dengan hal-hal yang sudah diketahui. Peran guru dalam hal ini adalah membantu siswa menemukan hubungan antara pengalaman yang baru diperoleh dengan pengalaman yang sudah dimiliki sebelumnya.
4. Belajar bagi siswa adalah proses penyempurnaan skema yang telah ada (asimilasi) atau proses pembentukan skema baru (akomodasi), dengan demikian tugas guru adalah memfasilitasi (mempermudah) agar siswa mampu melakukan proses asimilasi dan proses akomodasi.

Contextual Teaching and Learning (CTL) tidak mengajak untuk mengesampingkan cara-cara pembelajaran yang lain. CTL ditawarkan sebagai sebuah sistem pembelajaran yang holistik terhadap pembelajaran yang dapat digunakan oleh semua siswa, baik yang sangat berbakat maupun siswa yang mengalami kesulitan belajar. CTL memiliki keunggulam yang terletak pada kesempatan yang diberikan kepada semua siswa untuk mengembangkan bakat, mengetahui informasi terbaru, dan menjadi anggota masyarakat yang demokratis.

DAFTAR RUJUKAN

A.M, Sardiman. 2012. *Interaksi dan Motivasi Belajar Menagjar*. Jakarta: PT RajaGrafindo Persada.

Abidin, Yunus. 2016. *Revitalisasi Penilaian Pembelajaran dalam Konteks Pendidikan Multiliterasi Abad Ke-21*. Bandung: PT Refika Aditama.

Adisusilo, Sutarjo. 2012. *Pembelajaran Nilai-Karakter: Konstruktivisme dan VCT Sebagai Inovasi Pembelajaran Afektif*. Jakarta: PT RajaGrafindo Persada.

Ahmadi, Abu dan Nur Uhbiyati. 2003. *Ilmu Pendidikan*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Ahmadi, Abu dan Widodo Supriyono. 2008. *Psikologi Belajar*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Ahmadi, Iif Khoiru dan Sofan Amri. 2014. *Pengembangan dan Model Pembelajaran Tematik Integratif*. Jakarta: Prestasi Pustaka.

Anderson, Lorin W. dan David R. Krathwohl. 2015. *A Taxonomy for learning, Teaching, and assessing: A Revision Of Bloom''s Taxonomy of educational objectives, abridged edition*. Terjemahan oleh Agung Prihantoro. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Anderson, Ronald H. 1987. *Pemilihan dan Pengembangan Media untuk Pembelajaran*. Terjemahan ole. Yusufhadi Miarso dkk. Jakarta: Rajawali Pers.

Ani, Yubali. 2013. *Penilaian Autentik dalam Kurikulum 2013*. Makalah disajikan dalam Seminar Nasional Implementasi Kuri-

kulum 2013, Universitas Pelita Harapan Tangerang, Tangerang, 12 Desember.

Annisah, Siti. 2014. Alat Pembelajaran Matematika. *Jurnal Tarbawiyah,* (Online), Vol. 11, No. 1, (http://journal.stainmetro.ac.id, diakses 17 Februari 2017).

Arce, Maria Elena., Jose Luis Miguez-Tabares, Enrique Granada, Carla Míguez, and Anton Cacabelos. 2013. Project-Based Learning: Application to a Research Master Subject of Thermal Engineering. *Journal of Technology and Science Education,* 3(3): 132-139.

Arends, Richard I. 2009. *Learning to Teach: Ninth Edition.* The McGraw-Hill Companies: Connect Learn Succed.

Ariev, Peter Rennert and Loyola College. 2005. A Theoretical Model for the Authentic Assessment of Teaching. *Practical Assessment Research & Evaluation,* 10(2): 1-11.

Arsyad, Azhar. 2011. *Media Pembelajaran.* Jakarta: Rajawali Pers.

Asnawir dan M. Basyiruddin Usman. 2002. *Media Pembelajaran*. Jakarta: Ciputat Pers.

Asyhar, Rayandra. 2011. *Kreatif Mengembangkan Media Pembelajaran*. Jakarta: Gaung Persada Press.

Aunurrahman. 2010. *Belajar dan Pembelajaran.* Bandung: CV Alfabeta.

Aziz, Wahab Abdul. 2008. *Metode dan Model-model Mengajar Ilmu Pengetahuan Sosial.* Bandung: Alfabeta.

Baharuddin dan Esa Nur Wahyuni. 2012. *Teori Belajar & Pembelajaran.* Jogjakarta: Ar-Ruzz Media.

Ball, Deborah Loewenberg and Francesca M. Forzani. 2009. The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education,* 60(5): 497-511.

Barnawi dan M. Arifin. 2015. *Micro Teaching: Teori & Praktik Pengajaran yang Efektif & Kreatif.* Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.

Barron, Brigid J.S. 1998. Doing With Understanding: Lesson

from Research on Problem and Project-Based Learning. *The Journal of Learning Sciences,* 7(3): 271-311.

Bern, R.G. and Erickson, P.M. 2001.*Contextual Teaching and Learning The Highlight Zone* (Online), (http://www.nccte.org/publications/infosynthesis/highlightzone/high-light05/index.asp), diakses 28 Agustus 2018).

Birgin, Osman and Adnan Baki. 2007. The Use of Portfolio to Assess Student's Performance. *Journal of TURKISH SCIENCE EDUCATION*, 4(2): 75-90.

Blanchard, A. 2001. *Contextual Teaching and Learning.* (Online), (http://www.horizonshelpr.org/contextual/contextual.htm), diakses 28 Agustus 2018.

Boeree, George. 2010. *Metode Pembelajaran & Pengajaran: Kritik dan Sugesti Tergadap Dunia Pendidikan, Pembelajaran, dan Pengajaran.* Terjemahan oleh Abdul Qodir Shaleh. Jogjakarta: Ar-Ruzz Media.

Cangelosi, James S. 1995. *Merancang Tes untuk menilai Prestasi Siswa.* Terjemahan oleh Lilian D. Tedjasudana. Bandung: ITB.

Chong, Cho See. 2014. Service-Learning Research: Definitional Challenges and Complexities. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(4): 347-358.

Cowley, Sue. 2011. *Panduan Manajemen Perilaku Siswa.*Terjemahan oleh Gina Gania. Jakarta: Esensi Erlangga Group.

Cruz, Helen Anderson and Gretchen N.Vik. 2007. Using Project-Based Learning to Connect Theory to Practice in Teaching Accounting Communication. Proceedings of the 2007 Association for Business Communication Annual Convention. San Diego State University.

Dahar, Ratna Wilis. 2011. *Teori-teori Belajar dan Pembelajaran.* Jakarta: Erlangga.

Dale, Edgar. 1969. *Audiovisual Method in Teaching.* New York: zthe

Dryden Press, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Darmadi, Hamid. 2009. *Kemampuan Dasar Mengajar: Landasan Konsep dan Implementasi*. Bandung: CV ALFABETA.

Davis, Ivor K. 1991. *Pengelolaan Belajar*. Terjemahan oleh Sudarsono Sudirdjo, Lily Rompas, dan Koyo Kartasurya. Jakarta: Rajawali Pers.

Degeng, I Nyoman S. Tanpa tahun. *Teori Pembelajaran 1 Taksonomi Variabel*. t.tp: Program Magister Manajemen Pendidikan Universitas Terbuka.

DePorter, Bobby dan Mike Hernacki. 2008. *Quantum Learning: Membiasakan Belajar Nyaman dan Menyenangkan*. Terjemahan oleh Alwiyah Abdurrahman. Bandung: Kaifa.

Desmita. 2009. *Psikologi Perkembangan Peserta Didik*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Dimyati dan Mudjiono. 2009. *Belajar dan Pembelajaran*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Direktorat Jendral Pendidikan Dasar dan Menengah. 2017. *Panduan Implementasi Kecakapan Abad 21 Kurikulum 2013 di Sekolah Menengah Atas*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Djamarah, Syaiful Bahri dan Aswan Zain. 2010. *Strategi Belajar Menagajar*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Djamarah, Syaiful Bahri. 2005. *Guru dan Anak Didik Dalam Interaksi Edukatif*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Duffy, Thomas M. and David H. Jonassen. 1992. *Constructivism and The Technology of Instruction*. New Jersey: Lawrence Erbaum Associates.

Egan, Kieran. 2009. *Pengajaran yang Imajinatif*. Terjemahan oleh Agustina Reni Eta Sitepoe. Jakarta: PT Indeks.

Eggen, Paul and Don Kauchak. 2010. *Educational Psychology: Windows on Classrooms*. London: Pearson Education Ltd.

Elmubarok, Zaim. 2009. *Membumikan Pendidikan Nilai*. Bandung:

Alfabeta.

Erikson, Erik H. 1950. *Childhood and Society*. New York: Norton.

Fleming, Neil D., and Colleen Mills. 1992. Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy (Online),* (http://www.vark-learn.com, diakses 21 Mei 2018).

Fook, Chan Yuen and Gurnam Kaur Sidhu. 2010. Authentic Assessment and Pedagogical Strategies in Higher Education. *Journal of Social Sciences*, 6 (2): 153-161.

Friend, Marilyn and Lynn Cook. 2013. *Interactions: Collaborations Skills for School Professionals.* America: Pearson Education.

Gafur, Abdul. 2012. Penerapan Konsep dan Prinsip pembelajaran Kontekstual dan Desain Pesan dalam Pengembangan Pembelajaran dan Bahan Ajar. Dalam Dewi Salma Prawiradilaga dan Eveline Siregar (Eds.), *Mozaik Teknologi Pendidikan* (hlm 15). Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

Gagne, Robert M., Leslie J. Briggs, and Walter W. Wager. 1992. *Principles of Instructional Design.* America: Harcout Brace & Company.

Gilakjani, Abbas Pourhossein. 2012. Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching. *Journal of Studies in Education,* 2(1): 104-112.

Gintings, Abdorrakhman. 2014. *Esensi Praktis Belajar & Pembelajaran: disiapkan untuk Pendidikan Profesi dan Sertifikasi Guru-Dosen.* Bandung: Humaniora.

Guthrie, Linda R., Nicole Kendall-Arrighi, John David Tiller, Bill Johnson, Carole de Casal, Eric L. Vogel, John Mark Hunter, and Chip Harris. 2017. Service-Learning or Community Service. *The Tennesse Journal of Service-Learning & Community Engagement*, 5(1): 16-18.

Hakiim, Lukmanul. 2009. *Perencanaan Pembelajaran.* Bandung: CV Wacana Prima.

Hamalik, Oemar. 2010. *Perencanaan Pengajaran Berdasarkan Pendekatan PAIKEM*. Jakarta: PT Bumi Aksara.

Harjanto. 2011. *Perencanaan Pengajaran*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Hasbullah. 2005. *Dasar-Dasar Ilmu Pendidikan*. Jakarta: PT Raja-Grafindo Persada.

Hasibuan, J.J. dan Moedjiono. 2009. *Proses Belajar Mengajar*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Hergenhahn, B.R dan Matthew H. Olson. 2012. *Theories of Learning*. Terjemahan oleh Tribowo B.S. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

Huda, Miftahul. 2011. *Cooperative Learning*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Ibrahim, R. dan Nana Syaodih. 2003. *Perencanaan Pengajaran*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Imron, Ali. 2012. *Manajemen Peserta Didik Berbasis Sekolah*. Jakarta: PT Bumi Aksara.

Indrakusuma, Amir Daien. 2005. *Pengantar Ilmu Pendidikan*. Surabaya: Usaha Nasional.

Jacobsen, David A., Paul Eggen, dan Donald Kauchak. 2009. *Methods for Teaching: Metode-metode Pengajaran Meningkatkan Belajar Siswa TK-SMA*. Terjemahan oleh Achmad Fawaid dan Khirul Anam. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Jarvis, Matt. 2011. *Teori-teori Psikologi*. Bandung: Nusa Media.

Johnson, Elaine.B. 2002. *Contextual Teaching and Learning: What it is and why it's here to stay*. California: Corwin Press, Inc., Thousand Oaks.

Jones, Jennifer L and Robert St. Helaire. 2014. Concept Learning in the Undergraduate Classroom: A Case Study in Religious Studies. *International Journal of Instruction,* 7(2): 65-74.

Jones, Vern dan Louise Jones. 2012. *Manajemen Kelas Komprehensif*. Terjemahan oleh Intan Irawati. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

Joyce, Bruce., Marsha Weil, and Emily Calhoun. 2009. *Models Teaching.* USA: Pearson Education, Inc.

Khasanaha, Esty Zyadatul., Abdul Salim, dan Sunardi. 2017. Penggunaan Metode Karyawisata untuk Meningkatkan Prestasi Belajar Ilmu Pengetahuan Sosial pada Aanak Tunalaras *(Using Of Excursion Method To Improving Study Achievement On IPS Subject For Students With Emotional And Behaviour Disorder).* International Conference on Special Education in Southeast Asia Region 7th Series 2017. Universitas Sebelas Maret, Indonesia.

Komalasari, Kokom. 2009. The Effect of Contextual Learning in Civic Education on Students Civic Competence. *Journal of Social Sciences,* 5(4): 261-270.

Komalasari, Kokom. 2011. *Pembelajaran Kontekstual: Konsep dan Aplikasi.* Bandung: PT Refika Aditama.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. 1973. *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain.* New York: David McKay Co., Inc.

Kunandar. 2015. *Penilaian Autentik: Penilaian Hasil Belajar Peserta Didik Berdasarkan Kurikulum 2013*. Jakarta: Rajawali Pers.

Kurinasih, Imas dan Berlin Sani. 2014. *Implementasi Kurikulum 2013: Konsep dan Penerapan*. Surabaya: Kata Pena.

Lee, William W., and Diana L. Owens. 2004. *Multimedia-Based Instructional Design: Computer-Based Training, Web-Based Training, Distance Broadcast Training, Performance-Based Solutions.* San Fransisco: Pfeiffer an Imprint of Wiley.

Libbrecht, Paul. 2015. Adaptations to a Learning Resource. *Acta Didactica Napocensia,* 8(1): 67-74.

Majid, Abdul. 2014. *Penilaian Autentik Proses dan Hasil Belajar.* Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Majid, Abdul. 2015. *Strategi Pembelajaran.* Bandung: PT Remaja

Rosdakarya.

Makmun, A.M. 2003. *Psikologi Pendidikan*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Makmun, Abin Syamsuddin. 1996. *Psikologi Kependidikan: Perangkat Sistem Pengajaran Modul.*Bandung: PT Remaja Risdakarya.

Martin, B.R. 1996. The Use of Multiple Indicators in the Assessment of Basic Research. *Scientometrics,* 36(3): 343-362.

Mashudi. 2013. *Produktif Mengembangkan Media dalam Belajar & Pembelajaran*. Jember: STAIN Jember Press.

Maslow, Abraham H. 1970. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.

Miarso, Yusufhadi. 2007. *Menyemai Benih Teknologi Pendidikan*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

Moletsane, Annie and Kholeka Constance Moloi. 2015. Work-Based Learning: Application of Academic Learning. *The African Journal of Work-Based Learning,* 3(1): 1-22.

Moore, Kennenth D. 2014. *Effective Instructional Strategies: From Theory to Practice*. Singapore: SAGE Publications Asia-Pacific Pte.Ltd.

Morrison, G. R. 2004. *Designing Effective Instruction*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Morrison, Gary R., Steven M. Ross, Howard K. Kalman, and Jerrold E. Kemp. 2013. *Designing Effective Instruction*. United States of America: Wiley.

Mudhoffir. 1986. *Prinsip-Prinsip Pengelolaan Pusat Sumber Belajar*. Bandung: Remadja Karya.

Mueller, Jon. 2005. *Authentic Assessment* Toolbox: Enchancing Student Learning Through Online Faculty Development *(Online),* (http://www.jolt.merlot.Org/documents/vol1_no1_mueller_001.pdf, diakses 21 Mei 2018).

Muijs, Daniel dan David Reynolds. 2008. *Effective Teaching: Teori dan Aplikasi*. Terjemahan Helly Prajitno Soetjipto dan Sri Mulyantini Soetjipto. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Mulyasa, E. 2013. *Menjadi Guru Profesional*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Mulyasa, E. 2016. *Pengembangan dan Implementasi Kurikulum 2013*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Mundir. 2014. *Belajar & Pembelajaran: Sebuah Kajian Teoritis Konseptual*. Jember: STAIN Jember Press.

Munthe, Bermawi. 2009. *Desain Pembelajaran*. Yogyakarta: PT Pustaka Insan Madani.

Murfiah, Uum. 2017. *Pembelajaran Terpadu: Teori dan Praktik terbaik di Sekolah*. Bandung: PT Refika Aditama.

Musfiqon, HM. 2012. *Pengembangan Media dan Sumber Belajar*. Jakarta: Prestasi Pustaka Publisher.

Muslich, Masnur. 2010. *Text Book Writing: Dasar-dasar Pemahaman, Penulisan, dan Pemakaian Buku Teks*. Jogjakarta: Ar-Ruzz Media.

Muslich, Masnur. 2011. *Authentik Assessment (Penilaian Berbasis Kelas dan kompetensi)*. Bandung: Refika Aditama.

Nasution, S. 2008. *Berbagai Pendekatan dalam Proses Belajar & Mengajar*. Jakarta: Bumi Aksara.

Nitko, Anthony J. and Susan M. Brookhart. 2011. *Educational Assessment of Students*. America: Pearson Education, Inc.

Oemar, Hamalik. 1990. *Metode Belajar dan Kesulitan-Kesulitan Belajar*. Bandung: Tarsito.

Oktavia, Dika dan Elva Rahmah. 2013. Kiat Memberdayakan Fungsi Perpustakaan SDN 04 Tanjung Alai Sebagai Sumber Belajar Siswa. *Jurnal Ilmu Informasi Perpustakaan dan Kearsipan,* 2(1): 77-83.

Ornstein, Allan C., and Thomas J. Lasley. 1990. *Strategies for Effective Teaching.* America: Brown & Benchmark.

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 104 Tahun 2014 tentang Penilaian Hasil Belajar oleh Pendidik pada Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah.

Prawiradilaga, Dewi Salma. 2009. *Prinsip Disain Pembelajaran (Instructional Design Principles)*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

Prayitno. 2009. *Dasar Teori dan Praksis Pendidikan*. Jakarta: Grasindo.

Pribadi, Benny A. 2009. *Model Desain Sistem Pembelajaran*. Jakarta: PT Dian Rakyat.

Riyanto, Yatim. 2010. *Paradigma Baru Pembelajaran: Sebagai Referensi bagi Pendidik dalam Implementasi Pembelajaran yang Efektif dan Berkualitas*. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

Rohani, Ahmad. 2004. *Media Instruksional Edukatif*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Rohani, Ahmad. 2004. *Pengelolaan Pengajaran*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Rowntree, Derek. 1970. Educational Technology in Curriculum Development. London: Harper and Row.

Rusman. 2012. *Model-model Pembelajaran: Mengembangkan Profesionalisme Guru*. Jakarta: Rajawali Pers.

Sadiman, Arief S., R.Rahardjo, Anung Haryono, dan Rahardjito. 2009. *Media Pendidikan: Pengertian, Pengembangan, dan Pemanfaatannya*. Jakarta: Rajawali Pers.

Sagala, Syaiful. 2005. *Konsep dan Makna Pembelajaran untuk Membantu Memecahkan Problematika Belajar dan Mengajar*. Bandung: CV ALFABETA.

Sahlan, Moh. 2015. *Evaluasi pembelajaran panduan praktis bagi pendidik dan calon pendidik*. Jember: STAIN Jember Press.

Sani, Ridwan Abdullah. 2013. *Inovasi Pembelajaran*. Jakarta: Bumi Aksara.

Sanjaya, Wina. 2010. *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses*

Pendidikan. Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

Sanjaya, Wina. 2011. *Kurikulum dan Pembelajaran: Teori dan Praktik Pengembangan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*. Jakarta: Kencana.

Sanjaya, Wina. 2013. *Perencanaan dan Desain Sistem Pembelajaran*. Jakarta: Kencana Prenadamedia Group.

Santrock, J.W. & Yussen, S.R. 1992. *Child Development*. Boston: McGraw-Hill.

Savery, John.R. 2009. Problem-Based Aproach to Instruction. Dalam Charles M.Reigeluth and Alison A.Carr-Chellman (Eds.), *Instruction-Design Theories and Models: Building a Common Knowledge Base* (hlm 143). London: Taylor and Francis Publisher.

Schramm, Wilbur. 1984. *Media Besar Media Kecil: Alat dan Teknologi untuk Pendidikan*. Terjemahan oleh Agafur. Semarang: IKIP Semarang Press.

Sears, Susan Jones. 2003. *Introduction to Contextual Teaching and Learning*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foudation.

Seifert, Kelvin. 1983. *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Septiani, Restisa Indah. 2012. Pelaksanaan Program Pengembangan Diri sebagai Upaya Menumbuhkan Jiwa Nasionalisme di SMA Negeri 1 Lawang *(Online),*(http://wwww.jurnal-online.um.ac.id/data/artikel/artikel.pdf, diakses 21 Mei 2018).

Silberman, Mel. 2005. *101 Ways to Make Training Active*. San Fransisco: Pfeiffer an Imprint of Wiley.

Siregar, Eveline dan Hartini Nara. 2010. *Teori Belajar dan Pembelajaran*. Bogor: Ghalia Indonesia.

Siswanto, Budi Tri. 2011. Pendidikan Vokasi, Work-Based Learning, dan Penyelenggaraan Program Praktik Pengalaman

Lapangan. Makalah disampaikan pada Workshop Penyusunan Buku Panduan Penulisan Laporan KP, TA, Skripsi Fakultas Teknik Universitas Muhammadiyah Magelang, Rabu, 12 Oktober 2011.

Sitepu, B.P. 2014. *Pengembangan Sumber Belajar*. Jakarta: PT. RajaGrafindo Persada.

Sjamsuddin, H. 2004. Penulsan Buku Teks Sejarah: Kriteria dan Permasalahannya. *Historia, Jurnal Pendidikan Sejarah,* 1(1): 1-12.

Slameto. 2003. *Belajar dan Faktor-faktor yang Mempengaruhinya.* Jakarta: PT Rineka Cipta.

Slavin, Robert E. 2005. *Cooperative Learning: Teori, Riset dan Praktik.* Terjemahan oleh Nurulita Yusron. Bandung: Nusa Media.

Slavin, Robert E. 2005. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice.* London: Allymand Bacon.

Snadden, David and Mary Thomas. 1998. The Use of Portfolio Learning in Medical Education. *Medical Teacher,* 20(3): 192-199.

Sounders. *Contextually Based Learning: Fad or Proven Practice.* (Online). (http://www.uga.edu/fb070999.htm), diakses 28 Agustus 2018.

Subini, Nini. 2012. *Mengatasi Kesulitan Belajar Pada Anak*. Jogjakarta: Javalitera.

Sudijono, Anas. 2005. *Pengantar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: PT RajaGrafindo Persada.

Sudirdjo, Sudarsono dan Eveline Siregar. 2012. Media Pembelajaran sebagai Pilihan dalam Strategi Pembelajaran. Dalam Dewi Salma Prawiradilaga dan Eveline Siregar (Eds.), *Mozaik Teknologi Pendidikan* (hlm 4). Jakarta: Kencana Prenada Media Group.

Sudjana, Nana dan Ahmad Rivai. 2009. *Teknologi Pengajaran*. Bandung: Sinar Baru Algensindo.

Suharno. 2012. Penerapan Metode Pembelajaran Berorientasi Kerja. Seminar Nasional Pendidikan Fakultas Keguruan Ilmu Pendidikan. Universitas Negeri Semarang, 2017.

Sulistyorini. 2009. *Evaluasi Pendidikan dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan*. Yogyakarta: Teras.

Sumiati dan Asra. 2009. *Metode Pembelajaran*. Bandung: Wacana Prima.

Sunawan. 2005. Beberapa Perilaku Underachievment dari Perspektif Teori Self-Regulated. *Jurnal Ilmu Pendidikan,* 12(2): 128-142.

Supardi. 2015. *Penilaian Autentik: Pembelajaran Afektif, Kognitif, dan Psikomotorik (Konsep dan Aplikasi)*. Jakarta: PT RajaGrafindo Persada.

Suparman, M. Atwi. 2012. *Desain Instruksional Modern: Panduan Para Pengajar dan Inovator Pendidikan*. Jakarta: Erlangga.

Suprijono, Agus. 2010. *Cooperative Learning: Teori & Aplikasi PAIKEM*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Suwarno. 1992. *Pengantar Umum Pendidikan*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Tafsir, Ahmad. 2004. *Ilmu Pendidikan dalam Prespektif Islam*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Tirtahardja, Umar dan Lasula. 2000. *Pengantar Pendidikan*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Titu, Maria Anita. 2015. Penerapan Model Pembelajaran Project Based Learning (PjBL) untuk Meningkatkan Kreativitas Siswa pada Materi Konsep Masalah Ekonomi. Prosiding Seminar Nasional 9 Mei 2015. Universitas Negeri Surabaya.

Trianto. 2007. *Model Pembelajaran Terpadu: Teori dan Praktek*. Jakarta: Prestasi Pustaka Publisher.

Trianto. 2010. *Model Pembelajaran Terpadu: Konsep, Strategi, dan Implementasinya dalam Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*. Jakarta: Bumi Aksara.

Turner, Anita Moultrie. 2008. *Resep Pengajaran Hebat: 11 Bahan Utama,* Terjemahan oleh Hartati Widiastuti. Jakarta: PT Indeks.

Uno, Hamzah B. 2007. *Model Pembelajaran Menciptakan Proses Belajar Mengajar yang Kreatif dan Efektif*. Jakarta: PT Bumi Aksara.

Uno, Hamzah B. 2012. *Perencanaan Pembelajaran*. Jakarta: PT Bumi Aksara.

Usman, Moh.Uzer. 2009. *Menjadi Guru Profesional*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Wantah, Maria J. 2005. *Pengembangan Disiplin dan Pembentukan Moral Pada Anak Usia Dini*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.

Warsita, Bambang. 2008. *Teknologi Pembelajaran: Landasan dan Aplikasinya*. Jakarta: PT Rineka Cipta.

Wazdy, Salim dan Suyitman. 2014. *Memahami Kurikulum 2013: Panduan Praktis untuk Guru Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti*. Kebumen: IAINU Kebumen Pres.

Wena, Made. 2012. *Strategi Pembelajaran Inovatif Kontemporer: Suatu Tinjauan Konseptual Operasional*. Jakarta: Bumi Aksara.

Wesley, E.B. & Wronski, S.P. 1958. *Teaching Social Studies in High School*. Boston: D.C. Health.

Yamin, Martinis. 2008. *Desain Pembelajaran Berbasis Tingkat Satuan Pendidikan*. Jakarta: Gaung Persada Press.

Yustinus, Semiun. 2006. *Teori Kepribadian dan Teori Psikoanalitik Freud*. Yogyakarta: Kanisius.

Yusuf, Syamsu dan Nani M. Sughandi. 2012. *Perkembangan Peserta Didik*. Jakarta: PT RajaGrafindo Persada.

Zakiyah, Qiqi Yuliati dan H.A.Rusdiana. 2014. *Pendidikan Nilai: Kajian Teori dan Praktik di Sekolah*. Bandung: CV Pustaka Setia.

UNIVERSITAS ISLAM NEGERI

Kyai Haji Achmad Siddiq

JEMBER – INDONESIA

CTL

Contextual Teaching & Learning

Buku ini adalah buku wajib bagi para pendidik jika ingin memperbaiki kualitas proses pembelajarannya. Karena buku ini memuat hal-hal yang dibutuhkan oleh para praktisi Pendidikan untuk mengimplementasikan Contextual Teaching and Learning (CTL), sebuah pembelajaran yang menekankan kepada proses keterlibatan siswa secara penuh untuk dapat memahami materi yang dipelajari dan menghubungkan dan menerapkannya dalam situasi kehidupan nyata.

Tak hanya langkah-langkah dan strategi CTL saja, paket komplit buku ini juga dilengkapi konsep dasar, prinsip dan karakteristik, model-model hingga penilaian CTL yang memudahkan bagi para guru untuk menerapkannya di kelas.

LP3DI PRESS
Wonorejo - Lumajang

ISBN 978-623-91150-6-7